



Сегменты социально-педагогической сферы

Монография

Часть 3

ТОМ I

*Ассоциация социальных педагогов Московской области
«Социальные педагоги Подмосковья»*

Коломна, 2015



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧЕРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ «ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

АССОЦИАЦИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ
«СОЦИАЛЬНЫЕ ПЕДАГОГИ ПОДМОСКОВЬЯ»

Сегменты социально-педагогической сферы

Монография

Часть 3

ТОМ I

*Монография посвящена открытию Ассоциации социальных педагогов
Московской области «Социальные педагоги Подмосковья»*

Коломна
2015

УДК 37.013.42
ББК 74.6
С28

Рекомендовано к изданию
редакционно-издательским
советом ГОУ ВО МО "ГСГУ"

Рецензенты:

Нарбут Николай Петрович -

доктор социологических наук, профессор, заведующий
кафедрой социологии факультета гуманитарных и социальных
наук Российского университета дружбы народов (РУДН);

Шубович Марина Михайловна -

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой
педагогике и социальной работы ФГБОУ ВПО "Ульяновский
государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова"

С28 **Сегменты социально-педагогической сферы:** монография. Ч. 3;
в 2 т.; Т. 1. / под ред. Е. Н. Белоус, М. А. Ерофеевой. – Коломна :
Государственный социально-гуманитарный университет, 2015. – 374 с.
ISBN 978-5-98492-257-9

Монография издается Ассоциацией социальных педагогов Подмосковья «Социальные педагоги Подмосковья» при поддержке Государственного социально-гуманитарного университета, социально-психологического факультета этого университета и кафедры социальной педагогики. Монография предназначена для практикующих социальных педагогов и других специалистов из смежных областей, работающих в социально-педагогической сфере. Монография будет полезной и для студентов, будущих социальных педагогов, психологов, педагогов-психологов, а так же для преподавателей, методистов и руководителей образовательных учреждений, работников социальной сферы.

УДК 37.013.42
ББК 74.6

ISBN 978-5-98492-257-9

© ГОУ ВО МО «Государственный
социально-гуманитарный
университет», 2015

СОДЕРЖАНИЕ

Вступительное слово редакторов	6
--------------------------------------	---

ТОМ I

Социально-педагогическая деятельность в контексте обучения

Психологические основы воспитания человека в современном мире (<i>Ильичева И.М.</i>)	18
Педагогический идеал как стимулирующий ориентир профессиональной деятельности современного учителя (<i>Вяликоса Г.С., Бушуева Т.С., Плужникова Ю.А.</i>)	40
Развитие творческой личности обучающегося в современных условиях (<i>Попова А.И.</i>).....	71
Проблема социальной коммуникации и орфографической грамотности учащихся (<i>Белоус Е.Н.</i>).....	79
Дискурс языковой личности как проявление акцентуации характера (<i>Фоменко Т.А.</i>).....	112

Социально-педагогическая и психологическая профилактика

Девиантное поведение и проблема личностной неопределенности (<i>Клейберг Ю.А.</i>).....	161
Дефекты правовой социализации личности и способы их профилактики в подростковом возрасте (<i>Иванченко В.А., Козлова Ю.А.</i>).....	179
Организация социально-педагогической работы по профилактике и коррекции деструктивного поведения детей и подростков (<i>Филиппов М.Н.</i>).....	195
Развитие коммуникативной компетентности социального педагога (<i>Попова А.И.</i>).....	226
.....	
Пупиллографические предикторы Интернет-зависимости (<i>Ершова Р.В.</i>).....	234

Социально-педагогическая сфера как зеркало общества

Политико-идеологические детерминанты формирования социального иммунитета студенческой молодежи (<i>Храмцова Ф.И.,</i>	253
---	-----

<i>Ерофеева М.А.)</i>	
Религиозный экстремизм как угроза национальной безопасности <i>(Горохова В.В., Горохова И.В.)</i>	310
Проблемы безнадзорности, беспризорности, бродяжничества в среде подростков и их решение <i>(Клейберг Ю.А.)</i>	333

Вступительное слово редакторов

Благополучие общества во многом зависит от развития социальной сферы и специалистов социальной сферы. Одно из направлений в совершенствовании социальной сферы - развитие института социальной педагогики. В России институт социальной педагогики сформировался. В современных условиях социальная педагогика как теория активно развивается, как практика приобретает все больший опыт, утверждая себя. Жизнь показала востребованность социальных педагогов в различных сферах и перспективы их практической деятельности.

Наиболее важными направлениями деятельности социальных педагогов, которые уверенно оправдали себя на практике, являются:

1. Развитие социально-педагогической службы сохранения и поддержания нормы подрастающего поколения. Оно включает:

1. Социально-педагогические службы образовательных учреждений. В них входят социальные педагоги - специалисты для работы с различными группами детей, особенно с детьми трудными, проблемными и их родителями. Такая служба ориентируется на решение проблем социального развития, воспитания человека, защиты его прав, помощь в разрешении им проблем самореализации в среде жизнедеятельности. К основным функциям социальной службы школы относятся: выявление общих и частных социальных проблем, имеющих место в классах и школе; изучение и диагностика индивидуальных особенностей обучаемого, групп – объектов социальной службы; оказание помощи в работе учителя с учеником, группой, родителями; социальная защита обучаемого в связи с возникновением проблем, которые имеют или могут иметь для него жизненно важное значение; - социальная защита группы, класса от отдельных лиц; - выявление личностно-педагогических возможностей учителя и оказание ему помощи в дальнейшем повышении своего педагогического мастерства, действенности педагогической деятельности в работе с учениками, родителями; - социально-педагогическая оценка планируемых и проводимых воспитательных мероприятий в группах, школе; - непосредственная подготовка социально-педагогических мероприятий с различными группами школьников, отдельными учениками, учителями,

родителями; - установление сотрудничества с органами социальной защиты, отделами по работе с несовершеннолетними, другими учреждениями в интересах решения социальных проблем учеников.

Для обеспечения действенности в изложенных направлениях социальной службы школы необходимы специалисты, имеющие подготовку, позволяющую им успешно решать задачи диагностики и прикладной работы. Такая подготовка специалиста социальной педагогики обеспечивается в процессе изучения учебных дисциплин общепрофессиональной и предметной подготовки, а также специализации.

2. Социально-педагогическая служба по месту жительства.

В такой службе работают:

Участковый социальный педагог (специальность, введенная в г. Москве) - специалист по организации социально-педагогической работы по месту жительства.

Территория по месту жительства преимущественно дворовая и является важнейшей воспитательной средой для детей. Для нее характерны свои воспитательные возможности. Она оказывает существенное влияние на растущую личность и способствует ее социализации. Именно по месту жительства в значительной степени ребенок реализует свои потребности в досуге. Он может быть организованным и стихийным. В первом случае это кружки, клубы, учреждения культуры и спорта, во втором - это неформальные группы общения, в которые втягивается ребенок, стимулируя безнадзорность и беспризорность.

Особое место в организации работы по месту жительства принадлежит специалисту районной Управы по социально-воспитательной и досуговой работе. Он по сути является участковым молодежным работником, за ним закрепляется конкретный микрорайон, и рабочее место у него находится в этом микрорайоне.

Социально-педагогическая работа по месту жительства имеет свою специфику и проявляется в следующем:

- свободное посещение;
- основная привязка ребенка к клубу на основе интереса;

- приписка ребенка к клубу по месту жительства без специального оформления;
- равное пользование услугами и добровольное участие в работе Клуба;
- привлечение к работе взрослых общественников из числа родителей и жителей;
- работа на положительных эмоциях, в игровом режиме, щадящая активное внимание ребенка.

Работа с негативными социальными явлениями среди несовершеннолетних по месту жительства делится условно на два вида: „пожарную” (скорую помощь) - быстрое реагирование на совершившийся факт социального неблагополучия и профилактическую - превентивную постоянную воспитательную работу. Пожарное реагирование требует, как правило, профессиональной компетентности специалистов, иногда помощи сотрудников МВД, медиков. Профилактическая работа целиком зависит от активности и развитости системы социального воспитания, наличия разновозрастного многопрофильного клуба, организации гражданского общества.

Социальные педагоги Центров социальной поддержки семьи и детей (отделения профилактики детской безнадзорности, отделение дневного пребывания, социально-педагогическое консультирование родителей). Социально-педагогическая деятельность обуславливается потребностями родителей в воспитании ребенка, преодоления трудностей, возникающих в вопросах взаимоотношений, решения проблем воспитания, преодоления трудностей возникающих у ребенка в процессе общения со сверстниками, в учебе, взаимоотношениях с учителем и пр.

II. Социально-педагогическая служба по работе с детьми, имеющими различные отклонения:

1. Социальный педагог детской поликлиники - специалист по изучению особенностей развития детей и оказания помощи родителям в коррекции их развития и воспитания, подготовке к школе.

Именно в детскую консультацию родители по мере необходимости приводят своего ребенка. Пока они ждут своей очереди, социальный педагог может

побеседовать с ребенком и его родителем и выявить наиболее характерные проблемы, возникшие у них и требующие его помощи. Благодаря таким встречам может осуществляться ранняя и последующие социально-педагогические диагностики ребенка с патологией в развитии и определяться перспективы их преодоления; социально-педагогическое прогнозирование влияния патологии на общее и направленное развитие ребенка. Социальный педагог консультирует, показывает методы и методики работы с ребенком по преодолению возникших проблем.

При необходимости социальный педагог взаимодействует со специалистом (специалистами) по педагогической коррекции и дефектологом, логопедом и дает рекомендации родителям, к кому обратиться и чьи рекомендации наиболее целесообразны.

Особая роль в деятельности социального педагога принадлежит в работе с родителями, имеющими ребенка с патологией. Он в меру своей компетенции разъясняет сущность патологии и ее влияния на развитие, воспитание и обучение ребенка, возможности социально-педагогической коррекции, индивидуального, индивидуально-коррекционного развития, подготовки ребенка к школе. При необходимости он сам консультируется у специалистов. В задачу социального педагога входит разъяснение возможности преодоления последствий патологии педагогическими средствами; определение места и роли в этом родителей (членов семьи), особенностей социально-педагогической подготовки родителей (родителя) для работы с ребенком.

В задачи социально-педагогической деятельности специалиста входит: социально-педагогическое консультирование семьи и социально-педагогическое сопровождение. Социальный педагог осуществляет целенаправленную социально-педагогическую работу с ребенком в присутствии родителей, показывая, как следует работать. При необходимости посещает ребенка на дому, оказывая помощь родителям в работе с ребенком.

При необходимости социальный педагог формируют группы родителей, имеющих общие проблемы в развитии и воспитании детей, организует для них информационно-педагогическую работу, а также самопомощь.

2. Социальный педагог медицинского учреждения. Это направление также требует развития. Оно связано с подготовкой специалистов для работы в медицинских учреждениях, в которых дети находятся длительное время. Социальный педагог помогает ребенку своей деятельностью успешно преодолевать последствия пребывания в клиниках и возвращаться в среду жизнедеятельности.

3. Социально-педагогическая служба в специальных образовательных учреждениях. Она направлена на стимулирование социального развития, социализации детей с учетом их своеобразия и интеграции в социум.

4. Социальный педагог медико-психолого-педагогического центра по работе с детьми, требующими коррекции, в том числе и социально-педагогической сфере; социальный педагог исправительного учреждения для детей, как специалист, который организует исправительно-воспитательную работу с детьми, которые осуждены; семейный инспектор; школьный инспектор милиции.

III. Социально-педагогическая служба дополнительного образования и духовного развития детей, подростков, молодежи и их родителей:

1. Социальный педагог учреждения дополнительного образования. Таких учреждений в настоящее время достаточно много. Они специализируются по различным направлениям деятельности и с различными категориями населения. Специальность, имеющая свой Государственный образовательный стандарт.

Сфера дополнительного образования достаточно широкая и постоянно развивающаяся. В настоящее время требуют специальной разработки и развития следующие направления в социальной педагогике дополнительного образования. Среди наиболее перспективных и востребованных являются следующие направления работы социальных педагогов.

2. Семейный социальный педагог - специалист, который обслуживает определенное количество домов, помогая родителям в оценке проблем детей, их воспитании, предупреждении и преодолении проблем в семье, а также в учебе и взаимоотношениях ребенка в школе;

3. Социальный педагог - специалист по защите прав ребенка. Это специалист, к которому обращаются для оказания помощи в защите прав ребенка и

который сам выявляет факты, свидетельствующие о необходимости его помощи в защите прав ребенка. Требуется защита от:

- произвола родителей;
- неисполнение или ненадлежащим образом исполнение своих обязанностей усыновительными, опекунами и попечительскими семьями;
- защита от воспитателей;
- защите от взрослых людей, которые используют детей для получения прибыли и таких примеров много;
- защита воспитанников интернатных учреждений;
- защита от произвола чиновников ребенка, нуждающегося в обустройстве;
- защита ребенка от самого себя.

4. Социальный педагог - домашний воспитатель. Таких воспитателей начали готовить в средних педагогических учебных заведениях. Востребованность в них очень большая. Многие родители нуждаются в профессионале, который взял бы на себя функцию домашнего воспитателя и позволил матери продолжить карьерную деятельность, нуждаются в помощи воспитателя-профессионала в преодолении проблем во взаимоотношениях в ребенком (детьми), его воспитании в условиях дома.

Международный день социального педагога отмечается 2 октября.

Для профессиональной поддержки и развития социально-педагогической сферы была создана **Ассоциация социальных педагогов Московской области «Социальные педагоги Подмосковья»** (далее АСПП), которая является некоммерческой корпоративной организацией. Это профессиональное сообщество основано на членстве и организовывалось при поддержке Министерства образования Московской области.

АСПП создана **в целях** представления и защиты профессиональных интересов Социальных педагогов, состоящих в трудовых отношениях с организациями, осуществляющими образовательную деятельность на территории Подмосковья, и выполняющих свои обязанности по обучению и воспитанию обучающихся в рамках образовательных программ по социально-

педагогическим и психолого-педагогическим направлениям для достижения общественно полезных целей в системе образования в Московской области.

Задачами АСПП являются:

- координация профессиональной деятельности социальных педагогов;
- оказание содействия организациям по развитию и совершенствованию системы формирования социальной сплоченности и социального здоровья общества как факторов национальной безопасности на территории Московской области;
- объединение социальных педагогов в единую организацию, поддержка и развитие созидательной деятельности, участие в формировании развитой системы институтов социализации личности на территории Московской области;
- развитие кадрового состава и распространение опыта лучших социальных педагогов, повышение статуса социально-педагогической деятельности, поиск путей осуществления межрегионального и международного сотрудничества с коллегами;
- стимулирование исследовательской работы в сфере социально-педагогической деятельности в Подмосковье;
- поддержание научных и педагогических инициатив, создание единой образовательной среды (разработка, апробация, экспертиза образовательных программ, методик преподавания, стандартов подготовки социальных педагогов, внедрение результатов исследований в практику и представление их на открытых мероприятиях);
- координация исследований в области социально-педагогической деятельности и содействие в опубликовании научных и научно-методических материалов;
- представление и защита интересов членов АСПП в госорганах, органах местного самоуправления, международных, общественных и иных организациях, союзах, ассоциациях и федерациях родственных направлений

деятельности, содействие реализации международных проектов, связанных с социально-педагогической деятельностью.

- организация и проведение научно-практических конференций, стажировок, деловых встреч для ознакомления и распространения социально-педагогического опыта, подготовки социально-педагогических кадров на территории РФ и за рубежом;

- ведение информационной базы данных по учебникам, методическим указаниям, пособиям, и пр.;

- информационная поддержка социальных педагогов, консультационная помощь по актуальным проблемам социально-педагогической деятельности;

- подготовка и реализация образовательных программ в области повышения квалификации социальных педагогов (проведение курсов, конференций, семинаров и др.);

- разработка предложений и рекомендаций по совершенствованию социально-педагогической деятельности, внесение предложений по этим вопросам в органы государственной власти;

- освещение в СМИ деятельности АСПП.

АСПП входит в **Ассоциацию Учителей Подмосковья**, созданную при Министерстве образования Московской области, курируется Президентом Ассоциации Учителей Подмосковья, первым заместителем председателя Правительства Московской области Л.Н. Антоновой.

Информацию об Ассоциации Учителя Подмосковья можно получить по адресу в сети Интернет: учителя-подмосковья.рф.

Ассоциация Социальных педагогов Подмосковья создана и работает при активной поддержке ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет» в лице ректора доктора исторических наук, профессора, депутата Московской областной думы А.Б. Мазурова.

Научную и методическую помощь в работе наша Ассоциация получает на социально-психологическом факультете ГСГУ, который один из немногих в Подмосковье готовит профессиональных социальных педагогов вот уже более

10 лет. Декан социально-психологического факультета, доктор психологических наук, профессор И.М. Ильичева совместно с кафедрой социальной педагогики заботится о постоянном расширении баз практики будущих социальных педагогов, о сотрудничестве с различными социальными учреждениями, о внедрении всех форм обмена опытом на различных уровнях и их взаимодействии. Накопленный опыт членов АСПП и профессорско-преподавательского состава социально-психологического факультета чрезвычайно востребован.

Ежегодно АСПП отчитывается о проделанной работе и составляет план на следующий год. Этот план состоит из двух крупных блоков, а именно:

Базовый:

➤ Создание и постоянное расширение базы социальных педагогов Подмосковья.

➤ Экспертиза открытых занятий практикующих социальных педагогов с составлением рецензии на бланке АСПП.

➤ Выдвижение и поддержка социальных педагогов в областных и Всероссийских конкурсах и грантах.

➤ Научно-практическая летняя школа для социальных педагогов – членов АСПП (июнь-июль).

➤ Всероссийское с международным участием научно-практическое мероприятие (конференция, круглый стол или семинар, форум).

➤ Выпуск сборника научных и методических работ членов АСПП.

➤ Ежегодное выездное учебно-методическое мероприятие.

Вариативный:

➤ Цикл из семинаров для социальных педагогов Подмосковья.

➤ Фестиваль «Планета Детства» и конкур творческих работ школьников региона МО «Социальный педагог, которого ждут!»

➤ Участие в конкурсах профессионалов.

➤ Ежегодные информационные курсы для членов АСПП (бесплатные).

➤ Участие в крупных проектах и исследованиях с документальным подтверждением участия.

➤ Образовательные поездки.

➤ Олимпиады.

➤ Выставки и мастер-классы.

➤ Формирование банка лучших социально-педагогических практик, методик, технологий.

➤ Издание и распространение среди членов АСПП пособий, информационных и практических материалов.

Для вступления в АСПП необходимо заполнить бланк заявления, оплатить ежегодные членские взносы (1 раз в год) и получить членский сертификат с индивидуальным идентификационным кодом. Подробная информация на сайте Ассоциации.

Вся информация по работе АСПП находится на нашем сайте по адресу <http://aspp-kolomna.umi.ru>

Во вопросам сотрудничества и для разъяснений просим обращаться по e-mail: aspp-kolomna@ro.ru

С уважением редакторы,
М.А. Ерофеева и Е.Н. Белоус



TOM I

*Социально-педагогическая деятельность
в контексте обучения*

Ильичева Ирина Михайловна –

*доктор психологических наук, профессор, декан социально-психологического факультета,
ГОУ ВО Московской области "Государственный социально-гуманитарный
университет", irina.psychologduh@yandex.ru*

Психологические основы воспитания человека в современном мире

*Воспитание...духовное общение субъектов,
внутренне принимающих и нравственно
обогащающих друг друга.*

*Какая польза человеку, если он приобретет весь мир,
а душе своей навредит. (Мф. 16,26)*

Сложность современного мира, стремительные изменения во всех сферах человеческой жизни, нарастающая разобщенность и отчужденность людей, признаки деградации института семьи, необходимость быстро и ответственно действовать в самых разнообразных жизненных ситуациях, вестернизация образования, проникновение в общество представителей самых разнообразных культур, смешение нравственных норм и моделей поведения, свойственных различным этническим группам, попытки пересмотреть традиционные нравственные нормы негативно сказываются на растущем человеке. В этих условиях особую значимость приобретает необходимость особых усилий, направленных на адекватную социализацию подрастающего поколения, подготовке личности не только восприятию культуры, нравственных норм, но и формированию привычки руководствоваться ими в жизни.

Совершенно очевидно, что одной из основных задач взрослых, в первую очередь, родителей - сформировать у подрастающего поколения и способность управлять своим поведением, воспитать положительно направленную волевою активность и переживание ответственности за последствия своей деятельности. Процесс воспитания человека – весьма трудное занятие, требующее как специальных знаний о механизмах, формах, закономерностях воспитания на разных этапах развития, но и поистине героических каждодневных и

многочасовых усилий. Безусловно, эта деятельность протекает намного успешнее, если сами воспитатели достаточно компетентны и готовы к постоянной работе по совершенствованию своих знаний в этой непростой области.

Цель нашей работы – ознакомить всех интересующихся вопросами воспитания, в первую очередь, родителей, с наиболее важными его аспектами и подходами к духовно-нравственному (в силу его актуальности в наши дни) воспитанию в современной России.

В самом общем смысле воспитание-это целенаправленный процесс формирования и преобразования личности. Термин «воспитание» впервые используется в славянских текстах в 1056 г. в Остромировом Евангелии, а в бытовом словаре оно широко использовалось в значении «вскармливать», «вращивать». С 14 века появляется новое значение «наставлять», а в 18 веке термин «воспитание» становится научным понятием. Известный дореволюционный педагог И. Скворцов рассматривал воспитание как питание ребенка по достижении им полного возраста, разумея под полным возрастом и питанием продвижение ребенка к духовной устремленности и использование различных систем воспитания. Сложность понятия воспитания породило и множество его определений. Так Э. Дюркгейм пишет следующее: «Воспитание есть действие, оказываемое взрослыми поколениями на поколения, не созревшие для социальной жизни. Воспитание имеет целью возбудить и развить у ребенка некоторое число физических, интеллектуальных и моральных состояний, которых требует от него и политическое общество в целом, и социальная среда, к которой он, в частности, принадлежит» (3;13) В зарубежной психологии воспитание трактуется как «совокупность всех процессов, посредством которых человек развивает способности, отношения и другие формы поведения, позитивно ценные для общества, в котором живет «социальный процесс, с помощью которого люди подвергаются влиянию отобранного и контролируемого окружения (особенно такого, как школа) для того, чтобы они смогли достичь социальной компетентности и оптимального

индивидуального развития» (3;14) Воспитание часто рассматривается как «любой процесс, формальный или неформальный, который помогает развивать возможности и способности людей путем передачи им знаний, образцов поведения и ценностей. Воспитание определяется и как развивающий процесс, обеспечиваемый школой или другими учреждениями, который организован главным образом для научения и учебы, а также как общее развитие, получаемое индивидом через научение и учебу», - читаем мы в кратком педагогическом словаре, изданном в США в 1982 и 1997гг.

В отечественной педагогической науке воспитание определяется как «организованное, целенаправленное руководство воспитанием школьников в соответствии с целями, поставленными обществом» (1; 242). В других источниках под воспитанием понимается «эффективное взаимодействие (сотрудничество) воспитателей и воспитанников, ведущее к достижению воспитательных целей (1;242). Некоторые авторы под воспитанием понимают процесс целенаправленного формирования личности. Известный педагог И.Ф. Харламов дает следующее определение воспитанию: «Под воспитанием следует понимать целенаправленный и сознательно осуществляемый педагогический процесс организации и стимулирования разнообразной деятельности формируемой личности по овладению общественным опытом: знаниями, практическими умениями и навыками, способами творческой деятельности, социальными и духовными отношениями» (2; 81) А.В. Мудрик определяет воспитание как относительно осмысленное и целенаправленное возвращение человека.

В православной педагогике, которая в последнее десятилетие вызывает неподдельный интерес ученых и практических работников, воспитание рассматривается как специально организованный, управляемый и контролируемый процесс возвращения, поддержки ребенка и взаимодействия с ним, конечной целью имеющее возрождение, освящение и преобразование личности воспитанника, ее обожение, освобождение от пороков (1:47). Обожение понимается как «событие человеческой личности и Личностей

Бога»(88;147)В православном восприятии обожение осуществляется благодаря двум взаимно направленным процессам. С одной стороны - это дар Бога человеку, с другой - это человеческие желания и усилия, направленные на получение этого дара. «Воспитание зиждется именно на этой синергии человеческих психофизических сил и освящающей и просвещающей благодати Божией» (9; 33)

Психологи часто говорят о воспитании в широком и узком смысле. Под воспитанием в широком смысле понимается вся система факторов, оказывающих влияние на человека и определяющая направленность его личности. Воспитание же в узком смысле представляет собой процесс целенаправленного воздействия в специально организованных условиях с целью формирования определенных качеств воспитанника.(М.В. Гамезо, В.И. Домашенко).

Воспитание является базовой категорией педагогики, которой посвящены серьезные работы, и которая, традиционно для педагогики, рассматривается отдельно от обучения, развития, социализации, так как воспитание нельзя свести ни к процессу обучения, ни к процессу развития или социализации, хотя каждый из упомянутых процессов связан с определенными воспитательными воздействиями, оказываемыми на человека.

Традиционно в педагогике понятие воспитания употребляется в нескольких аспектах:

-в широком социальном смысле, когда речь идет о воспитательном воздействии на человека социального строя, всей окружающей среды;

-в широком педагогическом смысле, когда подразумевается целенаправленное воспитание, реализуемое в системе учебных учреждений и охватывающее весь учебно-воспитательный процесс;

-в узком педагогическом смысле, когда под воспитанием понимается специальная воспитательная работа, направленная на формирование определенных качеств, взглядов и убеждений человека;

-в еще более узком значении, когда речь идет о решении специальных

воспитательных задач, связанных с формированием эстетических, физических, нравственных аспектов личности.

Различные аспекты воспитания отражены в работах А.В. Мудрика, Л.И. Новиковой, Т.И. Петраковой, А.Ф. Ахматова, В.А. Слостенина, З.И. Равкина, В.Д. Никандрова, С.К. Бондыревой и др. Педагоги и психологи выделяют в процессе воспитания такие особенности как его целенаправленность, многофакторность, связанную с множеством явлений, действующих в процессе воспитания. Важной особенностью воспитания являются его длительность и непрерывность, комплексность, под которой понимается единство целей, задач, содержания, формы и методов процесса воспитания. Необходимо отметить вариативность (неоднозначность) и неопределенность результатов воспитания, подчеркивающих, что результаты воспитания могут быть различными даже при одинаковых условиях и одинаковых воздействиях на воспитуемых. Психологи объясняют это как индивидуальными особенностями воспитуемых, так и отношением к процессу воспитания, социальной перцепцией, опытом личности. Ряд авторов отмечает двусторонность процесса воспитания, означающая, что процесс воспитания идет от воспитателя к воспитаннику и от воспитанника к воспитателю (И.П. Подласый).

Философско-педагогический анализ процесса воспитания, позволяет выделить три основных типа воспитания: семейное, религиозное и социальное воспитание. Т.В. Складорова считает, что единство и взаимосвязь этих граней развития человека позволяют растущей личности:

-иметь физическое и психологическое пространство для становления своих личностных качеств (семейное воспитание);

-обретать смысл в постижении окружающего мира и самого себя (религиозное воспитание);

-осваивать навыки взаимодействия с людьми в различных типах взаимоотношений.

В классических учебниках по педагогике выделяют интеллектуальное,

эстетическое, физическое, нравственное воспитание, каждое из которых отличается содержанием и формами, позволяющими адекватно решать поставленные задачи для достижения целей воспитания. Цели воспитания формулируются обществом, зависят от его мировоззренческих установок и ценностей. Как отмечает Н.Д. Никандров «цели воспитания вторичны по отношению к ценностям», которые «в широком социальном и более конкретном образовательном плане фиксируют то, что сложилось в жизни, в менталитете народа и/или провозглашено различными способами как норма. Меняются ценности - меняются нормы - меняются цели воспитания» (3; 22). Отсутствие ценностей отрицательно сказывается на трансляции культурного опыта, сводит образование и обучение к передаче информации, примитивному научению, а воспитание - к нравовучению, морализаторству и резонерству. В современной психолого-педагогической науке активно используется гуманистическое философское учение о мире ценностей - общая аксиология. Обращенность к общечеловеческим ценностям выступает как методологическая основа воспитания, главным положением которой выступает утверждение о ценности личности и образования, которое необходимо строить в соответствии с ценностями самой личности, общечеловеческими и национальными ценностями (В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов, И.Ф. Исаев и др.) С нашей точки зрения, термин «общечеловеческие ценности» необходимо конкретизировать. Мы полагаем, что следует говорить о вечных ценностях, которые действительно обеспечивают преемственность поколений и сохранение жизни наций, народов, культуры, обеспечивают мировоззрение человека. К.Д. Ушинский подчеркивал, что ценности в системе образования не могут определяться только общественным укладом или государственной системой, которая может изменяться, но должны быть вечными, соответствовать глубине человеческой природы и независимыми от политических коллизий. Цели воспитания должны быть понятны человеку, так как именно это является одним из условий эффективности воспитания. Осознание и позитивное переживание ребенком, подростком, юношами и девушками требуемых норм и правил поведения

создает мотивацию к самовоспитанию и самосовершенствованию, что обеспечивает еще более высокую эффективность воспитательного процесса. Воспитание и самовоспитание всегда целесообразно осуществлять в ходе самой разнообразной деятельности, которая способствует развитию различных сторон личности, ее духовно-нравственному становлению.

Институтами воспитания выступают семья, образовательные учреждения, Церковь, общество в целом. Каждый из указанных институтов выполняют определенную роль и реализует конкретные цели воспитания на разных этапах онтогенеза личности.

Но главной задачей на всех этапах развития и образования человека является его духовное и нравственное воспитание, от которого зависит будущее нашего мира. Именно эта мысль отражена во всех научных работах, посвященных нравственному воспитанию, целям и задачам воспитания человека. Мы не боимся показаться банальными, повторяя положения нравственного катехизиса, что истина есть истина, и мы никуда от нее не сможем уйти: подлинная природа человека до сих пор остается загадкой; человек может проявлять альтруизм, порядочность, жертвенность, но быть и жестоким, завистливым и лицемерным, проявлять образцы героизма и выносливости, демонстрировать трусость и предательство. Этой амбивалентности можно избежать, если воспитывать у человека культуру использования вечных ценностей как незыблемых принципов собственной жизни. Это и есть главная цель воспитания - воспитание духовности как способности человека руководствоваться нравственными ценностями в собственной жизни. Именно в духовно-нравственном потенциале человека – залог его психологической устойчивости и счастья. Как справедливо отметил российский философ П.С. Гуревич, кошмар заключается не в дефиците сырья для производства, не в экологической катастрофе, а в том, что психологические ресурсы человека не безграничны, раньше всего может не выдержать психика. Духовно-нравственное воспитание – это условие укрепления психологического ресурса человека и усиление его потенциала. В. Франкл, размышляя о

гуманистическом потенциале человечества, предупреждал: «Дела плохи. Но они станут хуже, если мы не будем делать все что в наших силах, чтобы улучшить их» (3; 70). Поэтому сегодня нужно говорить не о воспитании вообще, но духовно-нравственном воспитании, направленном на духовное пробуждение человека, формирование альтруизма, бескорыстия, жертвенности, патриотизма, ответственности, любви к ближнему, способности к постоянному саморазвитию и совершенствованию в соответствии с вечными духовными ценностями.

Как уже отмечалось, институтами воспитания являются различные социальные группы, обеспечивающие передачу духовных и культурных ценностей, нравственных норм. Главная роль в духовно-нравственном воспитании личности, безусловно, принадлежит семье. Наряду с семьей, важнейшим институтом воспитания выступает школа, учебные заведения высшего и среднего профессионального образования, учреждения дополнительного образования. В условиях модернизации системы образования в России особую роль приобретает воспитательная работа в образовательных учреждениях, призванная стимулировать духовный и личностный рост учащихся, способствовать формированию нравственных качеств человека. Концепция государственной политики в области духовно-нравственного воспитания детей и подростков в РФ и защите их нравственности направлена на повышение эффективности гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания молодого поколения в национальной системе образования. Основная задача-формирование основ жизненных ценностей и приоритетов, нравственных принципов и личных этических норм. Духовно-нравственное воспитание реализуется не только в нашей стране. Во всем мире все давно пришли к пониманию, что одних экономических мер для процветания общества недостаточно. Основой усиления страны является, в первую очередь, духовно-нравственный уровень ее граждан.

Начиная с 90-х годов прошлого столетия, представители психолого-педагогической науки стали активно обращаться к вопросам духовно-

нравственного воспитания, сущности и смыслу духовности, соотношения духовности и нравственности, механизмов и форм реализации духовно-нравственного воспитания в системе образования. Важным условием для осуществления поставленных задач было введение новых образовательных стандартов. Их принципиальной особенностью является деятельностный подход. Процесс образования понимается не только как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащегося, но и как процесс развития личности, обретения духовно-нравственного и социального опыта. Это позволяет выделить основные результаты воспитания, как отмечает ряд авторов, в терминах главных воспитательных задач. Содержание воспитательных задач отражает направления духовно-нравственного развития детей и определяет в совокупности результаты воспитания подрастающего поколения. Образовательные стандарты акцентируют внимание и на задачах личностного и социального развития. Под личностным развитием понимается, в первую очередь, готовность и способность учащихся к нравственному самосовершенствованию и реализации духовно-творческого потенциала в духовной и предметно-продуктивной деятельности, высокой социальной и профессиональной мобильности на основе непрерывного образования, самовоспитания и универсальной духовно-нравственной компетенции-становиться лучше, формирование смысловых ориентаций и нравственных оснований личностного морального выбора; развитие самосознания, позитивной самооценки, принятию ответственности, целеустремленности и настойчивости в реализации духовных ценностей, жизненного оптимизма, готовности к преодолению трудностей, нравственному здоровью, духовной безопасности личности.

Социальное развитие предполагает воспитание социальной идентичности на основе принятия учащимися общенациональных духовных ценностей, готовности противостоять глобальным вызовам современной эпохи, воспитание патриотизма и гражданской солидарности.

Как отмечает ряд исследователей, результаты духовно-нравственного воспитания должны быть непосредственно связаны с направлением личностного развития и все содержание школьного и профессионального образования должно быть пространством порождения, присвоения духовных ценностей и становлением духовно-нравственного человека.

Среди многочисленных условий реализации программ духовно-нравственного воспитания личности, главными, на наш взгляд, выступают нравственный пример педагога, социально-педагогическое партнерство, психологическая культура личности, а также социальная востребованность воспитания.

Главным условием эффективности духовно-нравственного воспитания выступает психологическая культура личности. Психологическая культура представляет интегрированное образование, важнейшими компонентами которого являются способность к самопознанию и самовоспитанию, коммуникативная культура и способность в произвольной саморегуляции.

Способность и стремление к самопознанию и саморазвитию - ценнейшее свойство личности, лежащее в основе успешной реализации и самореализации человека в различных сферах жизнедеятельности.

Коммуникативная культура включает в себя не только способность к полноценному и конструктивному общению. Это, в первую очередь, отношение к другому человеку как ценности, доминанта (по образному выражению А.А. Ухтомского,) на лицо Другого.

И наконец, способность к произвольной регуляции - умение преодолевать внешние и внутренние трудности, словом, проявлять положительно направленную волевою активность для достижения поставленных целей.

Очевидной в деле духовно-нравственного воспитания является социальная востребованность воспитания. Как отмечается рядом авторов, воспитание может быть эффективным только тогда, когда оно востребовано в жизни ребенка, его семьи, других людей, общества. Полноценное духовно-нравственное воспитание реализуется, если воспитание не ограничивается

информированием обучающегося о нравственных ценностях, но и открывает перед ним возможности для нравственного поступка. Духовно-нравственное воспитание – это воспитание в реальной деятельности, в возможности нравственных поступков.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам выделить несколько моделей и подходов к духовно-нравственному воспитанию в современной России, в основе которых лежат различные методологические основания. Мы условно разделили их на философские, религиозные, личностно-психологические и воспитательно-педагогические.

В философском подходе духовно-нравственного воспитания нравственность и духовность рассматриваются как мировоззренческие характеристики, связанные со смыслами человеческой жизни. Указанные проблемы исследуются в рамках различных философских традиций – классической философии, христианско-религиозной, материалистической марксистской и экзистенциальной философии 20 века.

Теории духовно-нравственного воспитания, выполненные на основе классической философии, опираются на идеи Аристотеля, Платона, Сократа, Эпикура, Гегеля, Канта, Шопенгауэра и др. о морали и нравственности, о добродетельных способах бытия, на этику блага и этику долга. Нравственность проявляется в отношении к мудрости и знанию, в рациональном выборе целей (Сократ), в саморазвитии (Платон), в преобразовании чувственной сущности в духовную (рациональную) (Г. Гегель), в достижении образа жизни наиболее согласуемого с жизнью других людей (Аристотель), в скромном и умеренном образе жизни (Эпикур), чувстве долга в общении с другими (Э. Кант), в сострадательном поведении (А. Шопенгауэр). Духовно-нравственное воспитание представляет собой приобщение подрастающего поколения к постижению законов жизни и формы исполнения этих законов человеком. Любой закон предполагает послушание и исполнение, следовательно, духовно-нравственное воспитание должно формировать не только желание внешне придерживаться этого закона, но и формировать чувство долженствования и

желания этот закон исполнять.

В теориях духовно-нравственного воспитания, выполненных на основе христианско-религиозного подхода, основное внимание уделяется вопросам поиска путей духовного совершенствования. Идеи, реализуемые в рамках этого подхода, мы находим в работах В.С. Соловьева, С.Л. Франка, С.Н. Булгакова, П. Флоренского, Н. Бердяева, И. Ильина, которые указывали на потребность человека в духовной жизни, духовном совершенствовании, нравственном продвижении человека. В.С. Соловьев подчеркивал, что окружающая человека в разные периоды жизни действительность складывается в три комплексные инстанции нравственного продвижения человека, три ступени - родовую, национально-государственную и универсальную, для каждой из которых имеется свое содержание и свой механизм. Гипотеза В. Соловьева о поэтапном развитии нравственности получила свое развитие в работах В. Зеньковского, Н. Бердяева, которые определили три обязательные сферы нравственности (поступки, добродетели, ценности) и соотнесли их с поведением. В.С. Соловьев рассмотрел нравственность как категорию духовности и предложил проанализировать ее структуру с точки зрения ее отношения к различным уровням бытия. Так, бытие низшего уровня (природное) базируется на спонтанном чувстве стыда, бытие человеческого уровня – на жалости и сострадании к ближнему, бытие высшего уровня (духовно-религиозное) – на состоянии благоговения.

В основе религиозного направления духовно-нравственного воспитания лежат идеи святых отцов - прп. Иоанна Дамаскина, прп. Максима Исповедника, свт. Григория Паамы, пр. Иоанна Лествичника, С. Саровского, о. Иоанна Кронштадского, свт. Филарета и др. В их учениях раскрывается основная цель духовно-нравственного воспитания - достижение нравственного преображения, восхождение к святости, обожение. На пути восхождения к полноте бытия человек преодолевает греховные страсти, утверждает жизнь, а в жизни - Любовь как совокупность всех совершенств. Указанные цели духовно-нравственного воспитания связаны с пониманием человека как существа

богоподобного по своей сущности, но в то же время и тварного. Человек сотворен по образу и подобию Божию. Как следует понимать эти слова? Человек, по замыслу Творца, поставлен на границе духовного и материального миров. Природа человека амбивалентна - тело его материально, а ум, душа идеальны. Природа человека неизменна в том смысле, что «не трансформируется ни в низшую, материальную, ни в высшую (духовную), но всегда пребывает двойственной - духовно-материальной» (137;79).

С.Ю. Дивногорцева отмечает, что по этой причине человек является существом экклезиальным, церковно-соборным. Но человек экклезиален и в силу присутствия и действия в нем «святотроичных Божественных сил и Благодати Духа Святого, приближаясь к тому состоянию, которое преподобный Григорий Синаит называет «богочеловеческим состоянием Сына»(2;33) . Человек по своей сущности существо богоподобное и в то же время тварное. Человек сотворен по образу и подобию Божию. Образ Божий – в уме, разумности, в наличии воли, подобие-это то, что получено от Духа, то, что приобретается. Феофан Затворник пишет: «Образ Божий состоит в естестве души, а подобие - в свободно приобретаемых ею богоподобных качествах»(2;213). Как отмечает далее святитель, « подобие это дано человеку только в возможности, оно есть только идеал, к которому человек может приблизиться путем раскрытия богодарованных сил и способностей своей природы»(195;106). А Свт. Иоанн Златоуст отмечает: «А еще важнее то, что он сам имеет власть делаться и ангелом, и богом, и сыном Божиим» (2;293) Человек, согласно учению святых Отцов, свободен и разумен и сам выбирает свой путь и кем ему быть. Диакон Андрей Кураев отмечает, что образ Бога в человеке - это те качества его бытия, которые делают его онтологическими «похожими» на Бога. К ним относят разум, любовь, личностную основу бытия. Человек - высшее из всех существ, поскольку он разумен, богоподобен и духовен. Именно в этой троичности заключается богообразие человека. В православной антропологии подчеркивается, что поскольку в каждом человеке пребывает образ Божий, то и свобода дана каждому из нас, мы обладаем свободой выбора. Эта свобода

выбора реализуется в выборе между добром и злом. Свобода выбора - это возможность поступать в соответствии со своим назначением, в соответствии со своей природой. Если человек праведно использует свое онтологическое основание, возвращая только доброе - он становится подобием Божиим-«преподобным». «Всякая разумная тварь является образом Божиим, но Его подобием являются лишь те, кто добр и мудр», - писал Максим Исповедник. Апостол Павел называл такого человека «новым», подчеркивая тем самым обновленность его ума, сердца, воли и тела. Главным препятствием на пути к полной духовности являются страсти, т. е. неестественные, чрезмерные желания человека, неправильное употребление чувств и гипертрофированное воображение человека. Страсть есть нравственная поврежденность человека, различные страсти приводят к гибели, болезням, психическим отклонениям, преступлениям (Т.А. Флоренская). Страсти ведут к эгоцентрической ориентации человека (Б.С. Братусь), связанности воли, безнравственности. В соответствии с христианской антропологией основная цель духовно-нравственного воспитания в православной педагогике - освящение и преображение человека, возрождение по образу Того, Кто человека сотворил. Смысл воспитания - в обожении человека, «созданного как «переходное» существо от человека к богочеловеку, от человечности к богочеловечности» (9; 32). В православной педагогике существенным является еще один момент, на который хотелось бы обратить внимание – роль педагога. С точки зрения православно ориентированной мысли, человек был и остается предметом воспитания в силу того, что в православии существует идеал воспитания - личность Господа нашего Иисуса Христа. Педагог является помощником в достижении состояния богоподобия, а истинным педагогом является Иисус Христос, так как Он совершает личное попечение о любом человеке и лично ведет его к спасению. Но это вовсе не исключает собственной активности человека, ни деятельности воспитателя. Все мы - соработники Бога. Архимандрит Платон (Игумнов) основываясь на учении святых отцов, писал, что жизнь человека протекает одновременно в трех сферах бытия - природной,

социо-культурной и религиозной. Человек, таким образом, ориентирован на собственную жизнь, на этическое отношение к окружающему миру и на религиозное отношение к Богу. Отсюда вытекают три задачи нравственного воспитания: сохранение природных дарований (чистота, целомудрие); преодоление инертного природного начала (склонность к духовному застою и падению); приобретение нравственных добродетелей. В основе нравственного воспитания у арх. Платона лежат принципы воздержания по отношению к телу, уважения достоинства человека и забота о его благе, богопочитания в отношении человека к Богу. Таким образом, нравственность имеет содержательное наполнение и каждому уровню соответствует определенное отношение. Христианско-религиозное понимание духовно-нравственного воспитания предполагает его построение в специально организованных условиях, предполагает охват всей совокупности отношений человека с миром, структурирование явлений нравственности по ее компонентам и уровням, учет тонких проявлений душевных состояний воспитанников.

Святоотеческие представления о духовности и нравственности нашли яркое отражение в исследованиях современных психологов России Б. Братуся, Ф. Василюка, В. Слободчика, С.С. Хоружего, Т. Флоренской, Б. Ничипорова и др.

Идеи материалистической философии о нравственности как особой форме нормативной регуляции поведения мы находим в ряде программ духовно-нравственного поведения, в которых нравственность выполняет для человека роль компаса, позволяющего эффективно ориентироваться в общественной жизни, в мире культуры и социальных ценностей. Предметной основой нравственного воспитания в данных программах выступает формирование нормативно-ценностного сознания, т. е. ценностей и норм их осуществления, формирование моральной культуры человека и нравственного самовоспитания. В работах О.Г. Дробницкого, А.И. Титаренко, С.Ф. Анисимова и др. в качестве цели нравственного воспитания выступают выработка нравственного поведения, культуры межличностного общения, освоение

социальных норм поведения и нормативное целеполагание. В структуру нравственного воспитания входят этическое образование, этическое обучение, нравственное воспитание и самовоспитание, которое представляет собой процесс формирования нравственных установок, ценностных ориентаций и морально-волевых качеств личности (А.И. Титаренко, И.А. Бакштановский)

В направлении духовно-нравственного воспитания, построенного на экзистенциальной философии 20 века (М. Бубер, А. Камю, Ж. Сартр, М. Хайдеггер, Э. Фромм, А. Швейцере, М. Шелер, и др.) главной этической ценностью выступает благополучие и благоденствие человека. Человек должен преодолеть абсурдность и болезненность своих умонастроений и чувств, найти подлинное человеческое существование, так как вне этого подлинного существования он не может созидать добро, прорваться к миру духовному. Таким образом, главная цель духовно-нравственного воспитания - восхождение к подлинности, благоговение перед жизнью. Нравственный человек - это человек, целенаправленно служащий жизнеутверждению.

Таким образом, в основе философских и религиозного направления духовно-нравственного воспитания лежат следующие положения:

- духовность и нравственность представляют собой онтологические категории, связанные со смыслом жизни и высшим предназначением человека;

- основанием нравственного развития человека является освоение нравственных ценностей, альтруизм, любовь, нормативная регуляция поведения, преобразование человека.

Личностно-психологическое направление духовно-нравственного воспитания исходит из исследования духовно-нравственных свойств человека. В основе указанного подхода лежит ряд положений, разработанных в российской и зарубежной психологии, в частности о связи уровня духовного развития человека с ориентацией на других, о нравственных и эсхатологических смыслах жизни (Б. Братусь), о чувстве совести и способности самостоятельно формулировать принципы своего бытия и требовать от самого себя их выполнения (В. Слободчиков), о роли различных социальных ситуаций

в процессе нравственного воспитания (В. Зинченко) и др. Российскими учеными выделены и описаны три критерия нравственного развития - знание содержания нравственных понятий, норм и принципов, умение их применять при выборе поступков и готовность ими руководствоваться.

Воспитательно-педагогические подходы к духовно-нравственному воспитанию основаны на представлениях авторов о способах формирования духовности и нравственности, которые понимаются по-разному, в частности как этическая позиция, моральная культура, уровень развития сознания и самосознания, ключевой аспект личностного опыта, уровень освоения культуры и т. п. (Новикова, Харламов, Щуркова, Сафронова и др.). Истоки этих подходов мы можем обнаружить в трудах Д.К. Ушинского, В.Я. Стоюнина, А.Н. Острогорского, В.П. Вахтерова, К.Н. Вентцеля, С.И. Гессена, В.В. Зенковского, которые видели цели духовно-нравственного воспитания в становлении человека-гражданина и развитии личности через любовь к людям, через нахождение смысла жизни, как профилактики нравственной порочности, через освобождение творческих сил ребенка для восхождения к свободе и к индивидуальности, обеспечении связи добра и злорадия. Цели нравственного воспитания могут быть реализованы через умственное воспитание, овладение поведением, развитием ответственности, способности к целеполаганию, искание Абсолютного и Вечного.

Помимо выделенных направлений, в литературе описаны и модели духовно-нравственного воспитания, которые, по мнению К.В. Зелинского, Н.М. Борытко, делятся на структурные, динамические и структурно-динамические. В указанных моделях реализуются конкретные цели духовно-нравственного воспитания на определенном этапе онтогенетического развития. Так, в модели воспитания у детей младшего школьного возраста нравственных качеств С.А. Ефименковой (структурный тип) на основе изучения православной культуры автор строит программу освоения православной этики. В модели восхождения школьника к ценностям, культуре, к Другому и самому себе (динамическая модель) И.А. Соловцовой описывается процесс организации

системы образовательной работы в школе по духовному воспитанию с привлечением теологической и художественной литературы. Модель содержания духовно-нравственного воспитания на основе гуманистических ценностей культуры Т.И. Петраковой (структурно-динамическая) представляет собой развернутую карту педагогических действий, целесообразных для разных школьных возрастов.

Далеко не полный перечень названных направлений и моделей позволяет построить систему духовно-нравственного воспитания с учетом особенностей возраста субъектов воспитания и, возможно, личных предпочтений воспитателя. Однако совершенно очевидно, что и родители, и воспитатели должны понимать, эффективность любой программы нуждается в специальной оценке и требует творческого подхода. Изучение опыта работы по духовно-нравственному воспитанию подрастающего поколения позволило сделать вывод о том, что подавляющее большинство направлений не предусматривает работы по стимуляции самопознания и волевой активности личности. А между тем, духовно-нравственное развитие человека есть, прежде всего саморазвитие и самостимуляция волевых усилий в освоении и активном воспроизведении нравственных правил в жизни и различных видах деятельности, общении. Восхождение по духовной вертикали, произрастании в духе немыслимо без целенаправленных усилий самого субъекта духовно-нравственного воспитания. «Подлинная методика развития нравственной духовности состоит в том, чтобы, опираясь на организованный здоровый образ жизни, постепенно, по мере взросления, интеллектуального развития, эмоционально-чувственного углубления, обращать ребенка к самому себе, к своему самосознанию, внутреннему переживанию всего увиденного, прочувствованного, услышанного, содеянного...» - писал Б.Т. Лихачев в работе «Воспитание и этика». Родителям необходимо помнить о важности волевого воспитания в контексте общего воспитания личности.

Весьма полезной для родителей и воспитателей может быть система воспитания человека в христианской антропологии и психологии.

Позволим себе привести несколько выдержек из работ известных христианских мыслителей и богословов:

«... в человеке несколько пластов жизни: и физическая жизнь, и животная, и психическая, и культурная, но есть и человеческая - и выше - человеческая. У человека несколько жизней не в смысле переселения, а есть несколько пластов жизни: и физическая, и животная, и духовная... В человеке есть все, что есть в мире... но в нем есть еще и то, чего весь мир вместить не может и не имеет: образ Божий и Божественная благодать, благодатное Богосыновство» (А. Кураев). Как следует из этого отрывка, человек – это единство тела, души и духа.

С точки зрения христианской психологии и антропологии духовное развитие человека представляет собой последовательное и поэтапное изменение, часто обозначаемое словом «путь»:

- «Путь праведных - уклонение от зла: тот бережет душу свою, кто хранит путь свой» (Притч16;17) ;

- «есть пути, которые кажутся человеку прямыми; но конец их- путь к смерти» (Притч14.12;14.25);

Человек изменяется физически и психологически, нравственно и духовно. В этом состоит суть человека «...инаковость с Первообразом созданного по образу состоит в том, что Первообраз по естеству неизменен, а образ не таков, напротив же того...и осуществился через изменение, и изменяется...(Григорий Нисский...)

Многочисленные трудности и препятствия при помощи Божией успешно преодолеваются человеком, и он духовно развивается и произрастает в духе. Такое духовное развитие и возрастание является сложным, многообразным, неоднозначным, противоречивым. Духовное развитие в контексте христианства это, прежде всего, обновление и восстановление истинной природы человека (Ю.М. Зенько). В духовном развитии есть свои принципы и закономерности, познание которых требует большой духовной опытности, носителями которой являются христианские подвижники и аскеты. Ю.М. Зенько на основании

изучения святоотеческого письменного наследия выделяет несколько основных закономерностей духовного развития: закон незаконченности, восхождения, постепенности, поэтапности, целостности, закон уникального пути.

Закон незаконченности указывает нам на то, что человек подвержен возможным падениям и деградации до самой смерти. Даже достигнув совершенства, человек не должен оставлять усилий по самовоспитанию. С другой стороны, закон незаконченности духовного развития человека допускает возможность и для грешника покаяться и найти путь к спасению через покаяние и изменение образа жизни. В книге пророка Иезекиля об этом сказано следующим образом: «И ты, сын человеческий, скажи сынам народа твоего: праведность праведника не спасет в день преступления его, и беззаконник за беззаконие свое не падет в день обращения от беззакония своего, равно как и праведник в день согрешения своего не может остаться в живых за свою праведность. Когда я скажу праведнику, что он будет жить, и он понадеется на свою праведность и сделает неправду, то все праведные дела его не помянутся, и умрет от неправды своей, какую сделал. А когда скажу беззаконнику: «ты смертью умрешь», и он обратится от грехов своих и будет творить суд и правду, если этот беззаконник... будет ходить по законам жизни, не делая ничего худого, - то он будет жив, не умрет» (Иез 33;12,13,14,15).

Второй закон восхождения (возрастания, усовершенствования) является прямым и непосредственным продолжением первого и означает, как пишет Ю.М. Зенько, следующее: если в своем земном пути человек никогда не окончателен, то всегда необходимо принимать всю свою жизнь как путь восхождения к Богу. Жизнь христианина есть путь и восхождение: «Доколе душа продолжает восходить от силы в силу, и от славы в славу, т. е. более и более преспевать в добродетелях и возвышаться в познаниях; дотоле она все еще бывает странницею, по слову Писания: много пришельствова душа моя» (Псал. 119.6) Она должна пройти великое пространство и многие степени познаний, прежде нежели достигнет в место селения дивна, даже до дому Божия, во гласе радования и исповедания, шума празднующего (Псал.41,5)

(Максим Исповедник). Восхождение есть возрастание и усовершенствование: «настоящая жизнь есть возрастание, будущая - состояние зрелости... (Максим Исповедник). Для того, чтобы возрастать в духовном делании, необходимо быть целеустремленным и последовательным, что и предполагает следующий закон духовного развития - закон постепенности. Закон постепенности указывает нам на то, что духовное развитие происходит постепенно и медленно, что и необходимо учитывать при самовоспитании и воспитании духовности. «Христианская духовная жизнь растет постепенно, органически развиваясь вместе с ростом души, и поэтому требует постоянных, непрерывных, длительных усилий воли. Усилия чрезмерные могут вызвать только напряженный искусственный ее рост, или, как говорят медики, ее гипертрофию, но это если и не погубит совершенно молодых зародышей ее (что нередко бывает), то, во всяком случае, отзовется очень вредными последствиями»(4; 213)

Постепенность и необратимость духовного развития связаны с его поэтапностью:

-отрешение от слепого самолюбивого пристрастия-привязанности к внешнему, соблазнительному миру;

-самособранность и самоуглубление для восстановления внутреннего равновесия, творческой целостности, ясности сознания и гармонии всего духа;

-самоотверженный, бескорыстный подвиг на благо ближнего и спасения своего (Вениамин (Исупов)).

При всей возвышенности и кажущейся сложности приведенных положений, они просты и очевидны: отказ от тщеславия и чрезмерного самолюбия, собранность и внимательность, гармоничность жизни, спокойствие и ясность ума. Именно эти качества формируются в процессе правильного воспитания, именно об этом должны помнить родители и воспитатели, направляя свои усилия на преобразование человека для достижения им духовного здоровья и подлинного счастья.

Литература

1. Дивногорцева С.Ю. Духовно-нравственное воспитание в теории и опыте православной педагогической культуры: М.: Изд-во СПТГУ, 2008, 240с.
2. Ильичева И.М. Введение в психологию духовности / И.М. Ильичева - М.: МПСИ, 2006. 345 с.
3. Мазуров А.Б., Ильичева И.М., Коптюбенко С.А., Лыкин С.С. Духовно-нравственное воспитание в вузе: образовательный и интеллектуальный потенциал. - Коломна, 2013 г. 204 с.
4. Зенько Ю. М. Основы христианской антропологии и психологии.- СПб, 2007.

Вяликова Галина Сергеевна -

доктор педагогических наук, профессор, ГОУ ВО МО "Государственный социально-гуманитарный университет", кафедра педагогики, vgalina1946@yandex.ru

Бушуева Татьяна Сергеевна -

учитель английского языка, МБОУ гимназия №8 г. Коломна, Vtanusha81@mail.ru

Плужникова Юлия Александровна -

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Коломенского института (филиала) ФГБОУ ВО "Московский государственный машиностроительный университет (МАМИ)", JuliaAP72@yandex.ru

Педагогический идеал как стимулирующий ориентир профессиональной деятельности современного учителя

В настоящее время в России реализуется комплекс задач, направленных на модернизацию системы образования, который учитывает внутренние тенденции и внешние вызовы и определяет основную стратегию: формирование личности, человеческого капитала как важнейшего фактора поступательного развития российского общества, государства и экономики. Названные задачи подробно раскрываются в таких государственных документах, как Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 гг.[18], Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [13], Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. [17] и др.

Путь к стратегическим преобразованиям образовательной сферы начинается с обновления школы, которая должна раскрыть способности каждого ученика, воспитать патриотичную и порядочную личность, обеспечить способность и готовность творчески мыслить и находить нестандартные решения [13, с.63].

Важнейшая роль в решении поставленных задач принадлежит учителю, ибо, как известно, «только личностью можно воспитать личность» (К.Д. Ушинский), более того, это должна быть личность, «отдающая сердце детям» (В.А. Сухомлинский), способная стать «самым универсальным и самым

прекрасным человеком в государстве» (А.В. Луначарский). Следовательно, общественная значимость качества и эффективности педагогического труда сегодня сравнима с гарантией успешного социально-экономического развития страны.

Повышение требований к педагогическим кадрам со стороны государства, сформулированная обществом задача совершенствования учительского корпуса, связанная с обновлением школы и образовательной практики, обеспечение курса на гуманистическую педагогику достоинства, к которому призывает профессионально-педагогическое сообщество, побуждают к поиску стимулирующих ориентиров, способных оказать позитивное влияние на педагогическую деятельность в новых условиях.

Категория «профессионально-стимулирующий ориентир» может быть определена как понятие, раскрывающее социально-педагогический потенциал профессии учителя и побуждающее субъекта педагогической деятельности к профессиональному самосовершенствованию. На наш взгляд, значительным потенциалом в стимулировании профессиональной деятельности учителя, его самореализации, самосовершенствования обладает *педагогический идеал*.

Истоки современного педагогического идеала, несомненно, восходят к теоретическим разработкам и практическим достижениям мировой педагогической науки. В разное время многие выдающиеся мыслители, педагоги и общественные деятели высказывали свои представления об уникальной социокультурной миссии учителей, ценностях, личностных и профессиональных качествах, характеризующих лучших педагогов, излагали свои взгляды на важнейшие аспекты и особенности педагогического труда. Развитие подобных воззрений, характеризующих феномен учителя как профессионала и личности, отражало процесс поиска *педагогического идеала*, который менялся с течением времени в зависимости от социально-исторических условий.

По своей природе *педагогический идеал* представляет собой особый социокультурный феномен, трактуемый как мысленный образ-образец

деятельности и поведения учителя, который обладает стимулирующим потенциалом и мотивирует его к профессионально-личностному самосовершенствованию. Недостижимость педагогического идеала не отвергает его связи с реалиями образовательной системы, поскольку именно постоянное стремление к нему и составляет суть профессии учителя.

Наряду с мотивационно-стимулирующей ролью, *педагогический идеал* выполняет и другие функции: регулятивную, проективную, аксиологическую и оценочную. Целенаправленное продвижение к нему способствует овладению учителем профессионально значимыми и личностными свойствами и качествами, среди которых высокая нравственность, любовь к своему труду и преданность детям, широкая эрудиция и культура, активная жизненная позиция, стремление к самосовершенствованию, реализация творческого потенциала, высокий уровень профессиональной компетентности.

Рассматриваемый социокультурный феномен, воплощающий образ-образец совершенства в педагогической профессии, чрезвычайно многогранен. Так, по степени абстрактности можно выделить такие виды педагогического идеала, как *обобщённый* и *персонифицированный*. Персонифицированный идеал представляет собой образ конкретного человека, воплощающего в себе определённые качества и поступки, и соотносится с теми или иными яркими личностями, например, Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Я. Корчак, В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили. В свою очередь, обобщённый идеал трактуется как совокупность качеств, способностей, умений личности, способов деятельности и характеристик поведения, абстрагированных от конкретных образов совершенства.

Рассматривая профессиональную деятельность учителей в контексте педагогического идеала, важно подчеркнуть, что профессия учителя является и массовой, и уникальной одновременно. Учить и воспитывать необходимо всё подрастающее поколение, следовательно, учителей требуется много. Однако педагогический почерк каждого учителя индивидуален, уникальна его личность, неповторимо то впечатление и особенно то влияние, которое она

оказывает на учеников. Для подавляющего большинства любимыми учителями, воплощающими *личный педагогический идеал*, являются, как правило, не столько те педагоги, которые прославились на всю страну и стали классиками при жизни, но, скорее, те, в чью сферу педагогической деятельности ученики включены непосредственно. Их заслуги с точки зрения профессионального вклада в педагогику зачастую могут быть не ниже, чем у корифеев, однако педагогический опыт этих «образцов совершенства», учителей-мастеров не освещается в столь широком масштабе.

На наш взгляд, одним из важнейших условий достижения учителем высокого уровня компетентности и педагогического мастерства является синтез обобщённого и персонифицированного *педагогического идеала*, спроецированного на конкретную личность. Именно так вырабатывается педагогическое кредо каждого учителя, его индивидуальный стиль, профессиональная позиция, что, в конечном итоге, формирует неповторимый педагогический почерк, позволяющий выделить его из массы других учителей.

История педагогики изобилует ситуациями, когда с уходом определённой личности её педагогический опыт теряет жизнеспособность, не передаётся, не тиражируется в учительские массы. Такое фиаско объяснимо: последователи пытаются воспроизвести формы, методы, способы профессионально-педагогической деятельности конкретного субъекта, тогда как важнее, на наш взгляд, осмыслить, отрефлексировать *идею* педагогического опыта таким образом, чтобы она попала на «благодатную почву». Здесь подразумеваются аналитическое мышление, творческое начало, стремление к профессиональному самосовершенствованию, позволяющие учителю не слепо копировать или переносить те или иные приёмы в свою деятельность, но вдумчиво отнестись к имеющемуся образу-образцу, данным рекомендациям, соотнести их с собственными способностями, возможностями, качествами, с характеристиками конкретного педагогического коллектива и образовательного контекста.

Следует отметить, что для педагогики сегодняшнего дня характерна значительная дифференциация мнений, точек зрения на то, каким быть образцовому современному учителю. Причём речь идёт как о разнообразии в индивидуальных представлениях о педагогическом идеале (обобщённом и персонифицированном), так и о различных *уровнях*, на которых подобные представления формируются и реализуются. Условно можно выделить уровень государственных требований, уровень общественного сознания, уровень профессионально-педагогического сообщества, а также личностный или индивидуальный уровень. Следовательно, обоснованной представляется следующая *уровневая диверсификация педагогического идеала* как социокультурного феномена: государственный педагогический идеал, общественный педагогический идеал, педагогический идеал профессионального сообщества, индивидуальный педагогический идеал. При этом их *инвариантным ядром* являются такие *педагогические константы*, как любовь к детям и к своему труду, профессиональная компетентность, высокий уровень культуры и педагогическое мастерство.

Требования государства, характеризующие современного учителя, находят эксплицитное выражение в соответствующей законодательной базе (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (далее – ФГОС ВПО) по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» и профессиональный стандарт «Педагог»). На уровне общественного сознания синтезируются взгляды, мнения, представления об образцовом учителе в соответствии с тем, как его характеризуют рядовые граждане страны, ученики, родители, не педагоги по профессии, общественные организации, сообщества, движения, группы. Разумеется, и внутри профессионального педагогического сообщества существуют модели идеального учителя, причём как разработанные научно и системно, так и не отрефлексированные, складывающиеся стихийно.

Как известно, основополагающим государственным документом, регламентирующим обязанности и ответственность педагогических работников в ходе осуществления образовательной деятельности, является Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [21]. Статья 48 указанного закона, в частности, устанавливает, что педагогические работники обязаны осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне, соблюдать правовые, нравственные и этические нормы, уважать честь и достоинство обучающихся и других участников образовательных отношений, систематически повышать свой профессиональный уровень, соблюдать соответствующие уставы и правила и т.д. [21, с.64-65]. Анализ документа показывает, что данный закон отражает требования государства к учителям как педагогическим работникам в отношении осуществления образовательной деятельности, которая определяется как «деятельность по реализации образовательных программ» [там же, с.5]. Деятельность педагогическая не находит отражения в данном нормативно-правовом акте.

Анализируя государственные требования к современному учителю и педагогической деятельности в контексте проблемы педагогического идеала как стимулирующего ориентира, нельзя обойти вниманием такой документ, как профессиональный стандарт педагога. Следует подчеркнуть, что долгое время для многих теоретиков и практиков в сфере педагогики и образования оставался открытым вопрос: применима ли идея профессионального стандарта к педагогической деятельности или же в силу определённых причин стандартизировать её принципиально невозможно?

Основываясь на личностно ориентированном методологическом подходе, предполагающем повышение степени креативности, индивидуальности, субъектности, элемента уникальности и неповторимости в решении педагогических задач, вероятно, не следует говорить о возможности стопроцентной регламентации и стандартизации деятельности учителя. Тем не менее, в последние десятилетия в сфере образования можно наблюдать и противоположно направленную тенденцию: возрастание «научённости»

профессионально-педагогической деятельности (В.А. Болотов), которая выражается в модульности и технологичности обучения, информационной поддержке и обеспечении, диагностичности целей и результатов образовательного процесса.

Рассматривая будущее педагогической профессии, американский педагог Т. Грин считает вероятным, что «гуманистическое образование удовлетворит идеологические запросы педагогов, но менеджериальное направление будет по-прежнему отражать реальность. Совокупные ценности последнего будут доминировать в деятельности педагогов» [23, с.5]. Учёный приходит к заключению, что идеология профессии, вероятно, будет иметь гуманистическую направленность, в то время как оперативные установки – ориентироваться на социальную полезность. Речь идёт о стремлении повысить степень управляемости образования, о его экономической и социальной эффективности. Иначе говоря, Т. Грин усматривает в педагогическом труде сочетание внутренней гуманистической и внешней «управленческой» ориентации, что вновь свидетельствует о сложности и противоречивости вопроса о стандартизации профессиональной деятельности учителя.

Своё объяснение принципиальной возможности и собственно предназначения стандартизации деятельности учителя представляет В.И. Блинов[1]. Он предлагает рассматривать профессиональный стандарт педагогической деятельности как возможность и целесообразность, во-первых, сформировать набор характеристик, отличающих её от любых других видов профессиональной деятельности, и, во-вторых, выстроить иерархию данных характеристик по степени их сложности с целью выделить различные уровни профессионализма педагога [1, с.6]. Можно согласиться с В.И. Блиновым в том, что профессиональный стандарт педагога призван стать не ведомственным документом, а определённой формой общественного договора. Для этого необходимо соблюдение ряда условий: стандарт должен отражать мнения экспертов, оценки и характеристики, сделанные работодателями,

специалистами, работающими в данной сфере (т.е. профессиональным сообществом) и учитывать основные особенности педагогической деятельности, отличающие её от большинства других видов экономической деятельности [там же, с.7]. Однако проблема консенсуса, общественного договора о требованиях к учителям и педагогической деятельности в данный момент, по нашему мнению, не может считаться окончательно решённой.

Тем не менее, профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» [15], принятый приказом Минтруда России от 18 октября 2013 года, уже вступил в силу с января 2015 года. Данный государственный многофункциональный документ в его нынешнем виде призван уточнить квалификационные характеристики, необходимые работнику, который осуществляет профессиональную педагогическую деятельность в учреждениях дошкольного и общего образования. Иначе говоря, это характеристика уровня знаний, умений, профессиональных навыков, опыта работы, а также краткое изложение основных задач, прав и обязанностей педагогических работников.

Согласно данному нормативно-правовому акту, государство видит основную цель педагогической деятельности в дошкольном, начальном, основном и среднем общем образовании, осуществляемой учителями и воспитателями, как «оказание образовательных услуг по основным общеобразовательным программам образовательными организациями» [15]. Не давая определения собственно педагогической деятельности, профессиональный стандарт вводит понятие «обобщённых трудовых функций», определяя их для педагога следующим образом:

- 1) педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования;

2) педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ [там же].

Далее каждая из обобщённых трудовых функций педагогического работника раскладывается на ряд трудовых функций, трудовых действий и пр.

Контент-анализ профессионального стандарта «Педагог», а также Федерального закона «Об образовании в РФ» и Трудового кодекса РФ показывает, что названные документы широко используют словосочетание «педагогическая деятельность», однако не содержат её четкого определения, регламентируя лишь право заниматься этой деятельностью. Тем самым педагогическая деятельность, чрезвычайно сложная для стандартизации, увязывается с деятельностью образовательных организаций, ориентируя работника лишь на формальное выполнение функциональных обязанностей.

В профессиональном стандарте «Педагог» в его нынешней версии, как видно, не обозначена даже тенденция ориентации на *обобщённый педагогический идеал*. Это объясняется, по всей видимости, целевым предназначением названного документа. Согласно Правилам разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов (утверждены постановлением Правительства РФ от 22.01. 2013 г.) данный стандарт должен применяться:

«- работодателями при формировании кадровой политики и в управлении персоналом, при организации обучения и аттестации работников, разработке должностных инструкций, тарификации работ, присвоении тарифных разрядов работникам и установлении систем оплаты труда (...);

- образовательными организациями профессионального образования при разработке профессиональных образовательных программ;

- при разработке в установленном порядке федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования» [Цит. по 3, с.35]. Следовательно, речь здесь идёт о «нормативной модели» учителя или воспитателя, его праве на осуществление профессиональной деятельности в той или иной организации, фактически, об определённом ограниченном наборе

государственных требований к педагогу, его компетентности и должностным обязанностям (трудовым функциям). В противоположность стандарту как *оптимальному минимуму обобщённый педагогический идеал* синтезирует *максимум* требований к учителю, его профессионально-педагогической деятельности и не может быть настолько регламентирован.

Очевидно, что профессиональный стандарт педагога с необходимостью должен быть сопряжён с образовательными стандартами подготовки будущих учителей для обеспечения преемственности и эффективного взаимодействия сфер образования и труда.

Образовательные стандарты, в частности, новые ФГОС общего среднего [19] и высшего профессионального образования [20], наряду с профессиональным стандартом, призваны смоделировать деятельность учителя и также отразить требования, предъявляемые к нему государством. Для нашей работы особый интерес представляет не столько само содержание стандартов, сколько присутствующие в этих документах акценты, расставляемые в процессе подготовки школьников и студентов.

Анализ требований, предъявляемых ФГОС к выпускникам школы по результатам освоения образовательной программы, выявил особое внимание к личностным и метапредметным результатам, их приоритету над собственно предметными [19]. Речь идёт об учебной мотивации, личностном саморазвитии и самоопределении, целеполагании, социальной, коммуникативной, общекультурной компетенциях, организации сотрудничества, коллективной деятельности и пр. В таких условиях меняется и взгляд на учителя: он выступает уже не столько как учитель-предметник, но как учитель-тьютор, психолог, наставник, организатор деятельности и медиатор общения школьников, специалист, осуществляющий диагностику и коррекцию когнитивного и личностного развития детей. Серьёзные требования предъявляются и к уровню собственного личностного, когнитивного и культурного развития, организаторским и коммуникативным способностям

учителя, поскольку без их выполнения невозможна полноценная реализация образовательных программ в средней школе.

Со своей стороны, ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» закрепляет требования государства к подготовке учителей, освоивших образовательные программы бакалавриата. Цель обучения формулируется на основе компетентного подхода как «решение профессиональных задач в соответствии с видами профессиональной деятельности» [20]. Образовательные результаты должны выражаться в овладении рядом общекультурных (таковых 16), общепрофессиональных (6) и профессиональных (11) компетенций [там же]. Однако данный перечень не содержит указаний на необходимость подготовки будущих учителей к консультационной, наставнической и коррекционной деятельности, к диагностике уровня и проблем когнитивного и личностного развития школьников, к формированию у них целеполагания, самостоятельности, выстраивания индивидуальных образовательных маршрутов, компетенции саморазвития (А.В. Хуторской). Иначе говоря, наблюдается определённая несогласованность стандартов среднего и высшего образования в отношении государственных требований к образцовому учителю и его деятельности.

Более того, раздел ФГОС «Требования к структуре основных образовательных программ бакалавриата» [там же] содержит проекцию вышеупомянутых компетенций на традиционный набор учебных дисциплин (история, философия, иностранный язык, культура речи, психология, педагогика, теория и методика обучения и воспитания, информационные технологии, безопасность жизнедеятельности и пр.). Таким образом, большинство профессионально-педагогических компетенций сводятся к традиционной методике преподавания предметов, а значит, реализация ФГОС бакалавриата, скорее всего, не сможет гарантировать подготовку учителя, готового в ходе своей профессионально-педагогической деятельности обеспечить требования ФГОС общего образования.

На другой аспект проблемы рассогласования профессиональных и образовательных стандартов, касающегося деятельности учителя, обращает внимание В.И. Блинов. Так, ФГОС педагогического образования содержит формулировку типовых задач, соответствующих основным видам профессиональной деятельности педагога, выстроенную с учётом современных тенденций индивидуализации, гуманизации образования и пр., например: реализовать личностно ориентированный подход к образованию и развитию детей или организовать работу по обучению и воспитанию с учётом коррекции отклонений в развитии. Однако, как справедливо отмечает В.И. Блинов, способность любого выпускника педагогического вуза успешно справиться с такими задачами вызывает серьёзные сомнения [1, с.6]. Учёный полагает, что требования реализации индивидуального и личностного подходов, профильных и разноуровневых программ, разработки авторских курсов по выбору и т.п. не могут быть предъявлены как обязательные по отношению к выпускнику вуза, поскольку характеризуют более высокие уровни педагогического профессионализма, с чем трудно не согласиться.

Осуществляя анализ вышеназванных документов в контексте проблемы педагогического идеала, важно учитывать следующий аспект: как уже говорилось ранее, сфера стандартов – нормативно-правовая, задающая, как правило, необходимый минимум, оптимальный нижний уровень подготовки (например, в области общекультурных и профессиональных психолого-педагогических компетенций, трудовых функций и пр.). Тем не менее, памятуя о роли учителя в формировании личности учащихся, следует обращать внимание не только на собственно профессиональную, но и личностную составляющие педагогической деятельности.

Первая из них требует определённого уровня компетентности и анализируется в терминах, характеризующих практически любую профессиональную деятельность, не раскрывающих личность самого работника. При этом личностная составляющая педагогического труда, как известно, задаётся ценностными установками, личностными смыслами,

мотивами, собственным выбором, убеждениями и идеалами, следовательно, данную сферу регламентировать стандартами не представляется возможным.

Мир каждой личности уникален, поэтому директивно заданные нормативы, даже служа определенными *стимулами*, вряд ли смогут коренным образом изменить характер индивидуальной педагогической деятельности. Это одна из причин того, почему современное учительство находится в поиске *профессионально-стимулирующих ориентиров*. Как справедливо отмечает Н.И. Целищева в статье «Профессия государственного значения», «учителя России – сословие, устремлённое к *идеалу* – таков императив профессии», это люди, преодолевающие кризис ценностей и смысловых ориентиров, «сохраняющие позицию государственников, поддерживающих нравственный камертон общества» [22, с.17].

Необходимо отметить, что современные учителя не всегда бывают удовлетворены формальными требованиями стандартов, администрации образовательного учреждения, органов управления образованием, министерства и пр. Как реакция педагогической общественности на такую ситуацию создаются профессиональные объединения и общественные организации, которые, помимо прочего, способны сформулировать обобщённые и раскрыть индивидуальные *педагогические идеалы*.

Среди таких объединений можно назвать, например, «Педагогическое общество России», старейшую (с 1858 г.) общественно-педагогическую некоммерческую организацию со своей историей и традициями. В 1960-е—1980-е гг., время своего расцвета, Педагогическое общество (в тот период Педагогическое общество РСФСР) координировало и проводило огромную работу по «педагогизации» всей страны, найдя оптимальное сочетание личных и общественных интересов и став уникальным явлением социальной и культурной жизни СССР. Во времена, когда необходимую книгу нельзя было просто купить, Педагогическое общество издавало много научно-методической литературы, причём для одних это были рекомендации и пособия, а для других – публикации и возможность заявить о себе, обнародовать свою авторскую

программу или работы. Выездные пленумы, в работе которых принимали участие представители 87 отделений организации и которые проходили по всей стране, давали не только возможность делиться педагогическим опытом, но и новые творческие импульсы, неофициальные формы общения, адреса дальнейшего сотрудничества, встречи с известными учителями-новаторами (Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильин и др.). Другими словами, работа Педагогического общества действительно являлась *профессионально-стимулирующим ориентиром* педагогической деятельности советского учительства.

Вся страна была охвачена сетью педагогического всеобуча для родителей, кроме того, Педагогическое общество консолидировало силы педагогического авангарда, являясь союзом творческих учителей. Пережив снижение активности в 1990-е гг., вызванное известными политическими и социально-экономическими переменами, в целом негативно отразившимися на деятельности организации, на сегодняшний день Педагогическое общество России стремится оставаться флагманом, где рождаются и воплощаются в жизнь новаторские идеи, обобщается и распространяется передовой педагогический опыт. В частности, «Педагогическое общество России» участвует в проведении и организации Всероссийских конкурсов «Учитель года», «Учитель – учителю», «Сердце отдаю детям», победители и участники которых сегодня, несомненно, являются профессионально-стимулирующим ориентиром деятельности российского учительства, внося вклад в формирование обобщённого *педагогического идеала*.

Сегодня профессионально-педагогическая общественность может участвовать в формировании образовательной политики государства через обсуждение нового законодательства, нормативно-правовых актов и пр., через выражение экспертного мнения по тем или иным вопросам, участие в работе общественных советов и групп и т.п. Но не менее, а возможно, более важным представляется влияние лидеров профессионально-педагогической общественности на широкие массы учительства, реализуемое посредством

выступлений в педагогической прессе и СМИ, на научно-практических конференциях, семинарах, через другие формы взаимодействия, с привлечением возможностей информационно-коммуникационных технологий (блоги, дискуссионные платформы в Интернете, профессиональные группы в социальных сетях и т.д.).

Реалии образовательной практики сегодня, к сожалению, таковы, что её стрессогенный характер, растущие организационно-бюрократические требования, психологические риски, эмоционально-энергетические затраты, загруженность заставляют многих представителей педагогической профессии идти по пути наименьшего сопротивления. Далек не все учителя занимаются педагогическим поиском, творчеством, саморазвитием, особенно в ситуации, когда альтернатива не показана, нет опоры среди ближайшего профессионального окружения, не отрефлексирована необходимость индивидуального маршрута профессионально-личностного самосовершенствования. Как справедливо замечает Д.А. Леонтьев, «исключения возможны, но это фигуры масштаба Льва Толстого, которые могут сами построить себе пространство самоопределения» [Цит. по 16].

Тем важнее для учителей в складывающихся обстоятельствах наличие *профессионально-стимулирующих ориентиров*, таких, например, как Манифест «Гуманистическая педагогика: XXI век», подготовленный ведущими отечественными экспертами в области образования А.И. Адамским, А.Г. Асмоловым, С.В. Волковым, В.С. Собкиным, И.Д. Фруминым и др. [7]. Проводя параллели с появлением в 1986 г. в «Учительской газете» Манифеста «Педагогика сотрудничества» педагогов-новаторов Ш.А. Амонашвили, С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова и др., «взорвавшего» авторитарную педагогику XX века и сформировавшего основы движения школы от авторитарности к свободе и уважению ребёнка, авторы нового манифеста пытаются транслировать гуманистические смыслы современной школы как широкой профессионально-педагогической общественности, так и российскому гражданскому обществу в целом. По своему целевому предназначению

«Манифест гуманистической педагогики» призван оказать помощь в поиске ценностной мотивации и новых практик, чтобы преодолеть разрыв, сложившийся между декларативно закреплёнными в законодательно-нормативных государственных документах гуманистическими идеями и их нереализованностью в образовательной практике.

Важно подчеркнуть преемственность гуманистических концепций, смыслов и подходов, озвученных в новом манифесте. Как в «Педагогике сотрудничества» была очевидна опора на труды отечественных психологов и педагогов Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, И.П. Иванова, В.А. Сухомлинского, Д.Б. Эльконина, так, в свою очередь, «Манифест гуманистической педагогики» базируется на концептуальных основах передовых новаторских практик 1980-х – 1990-х годов. При этом его авторы призывают педагогическое сообщество и гражданское общество в целом не к ностальгическому возвращению к советской школе и педагогике, а к творческому переосмыслению её опыта в новых условиях динамичной эпохи. Квинтэссенцией документа является его эпиграф: «Единство – в многообразии. Ответственность – в свободе. Устойчивость – в развитии» [7].

Закономерно, что одной из содержательных доминант «Манифеста» становится прогностическое осмысление роли учителя в школе и в жизни, по сути, направленное на обновление *обобщённого педагогического идеала* внутри профессионального сообщества. Так, с развитием информационно-коммуникационных технологий, создающих возможности для открытого образования, выстраивания его индивидуальных маршрутов через онлайн-курсы, обширные базы данных, ресурсную поддержку и пр., невозможно говорить об отсутствии путей и средств для реализации лично ориентированного подхода, субъектности учащихся, индивидуализации и дифференциации в образовании. Однако очевидно, что новые возможности вряд ли будут грамотно использованы детьми самостоятельно, без педагогической поддержки. Следовательно, важной и востребованной является фасилитаторская роль учителя, который станет для ребёнка посредником в

переходе к самомотивации, саморазвитию, поддержит в целеполагании, подготовит к дальнейшим шагам на этом пути. Нацелить современного учителя на эту задачу, в частности, стремится рассматриваемый «Манифест» как *профессионально-стимулирующий ориентир* педагогической деятельности.

Наряду с фасилитаторством, «Манифест гуманистической педагогики» формулирует следующие функции «нового учителя» в образовательной системе:

- *учитель-модератор* общения, дискуссий, сотрудничества учеников,
- *учитель-тьютор*, выстраивающий образовательные маршруты детей в опоре на их наклонности, задатки, способности,
- *учитель-организатор проектной работы*, сближающей школу с местным сообществом,
- *учитель-организатор игры* (игровой педагог) как способа развития ребёнка,
- *учитель-предметник*, высокий профессионал, понимающий особенности детского возрастного развития и «великолепно ориентирующийся в своей предметной области» [7].

Содержательный анализ «Манифеста» показывает, что данный документ направлен на систематизацию и гармонизацию новых и уже устоявшихся функций учителя в современной школе, что раскрывает актуальные перспективы профессионально-педагогической деятельности. Очевидно, что эта деятельность всегда была многофункциональной, многоаспектной и многогранной, однако сегодня эти её особенности приобретают новый смысл, что вызвано смещением акцентов в образовательной парадигме: если раньше центральной фигурой в школе назывался учитель, то теперь такой фигурой считается сам ученик, его мотивы и установки [там же]. Поэтому новый курс образовательной системы на индивидуализацию, персонализацию, многообразие требует, чтобы полифункциональность педагогической деятельности была творчески переосмыслена, чётко выверена,

экстраполирована на себя каждым учителем, стремящимся к её максимальной эффективности.

В современных условиях, когда от учителя требуется быть настолько многогранной личностью и профессионалом, необходимость формирования у него *индивидуального педагогического идеала* становится очевидной: это возможность постоянного обращения к высшему образу-образцу, источник вдохновения, стимулирующий ориентир, вселяющий уверенность в будущей профессионально-личностной самореализации. Тем не менее, следует также подчеркнуть особую важность создания соответствующих внешних условий для достижения поставленной цели. На наш взгляд, среди этих условий должны быть доверие и свобода, возможность повышения квалификации в творческой среде, оптимизация недельной нагрузки учителя, освобождение от бюрократических излишеств со стороны административно-управленческих структур, чтобы педагогу хватало времени для самосовершенствования, саморазвития («учитель учит, пока учится сам»). Иначе новая полифункциональность и эффективность педагогической деятельности будут лишь декларативными, а учитель в лучшем случае останется учителем-предметником, что, разумеется, важно, но недостаточно для новой школы.

Такая точка зрения на *обобщённый педагогический идеал*, характеризующий новую полифункциональность деятельности учителя, стремящегося к постоянному профессионально-личностному совершенствованию, которую предлагают лидеры профессионально-педагогического сообщества России, смыкается с акмеологической теорией развития личности, базирующейся на модели «многовершинного» феномена. Так, А.А. Деркач отмечает, что акме означает не столько конечный путь жизненного движения и развития, сколько ту вершину, с которой открываются новые горизонты дальнейшего продвижения [8].

Как известно, акмеология изучает закономерности, факты, технологии и способы развития человека на этапе его зрелости, включая профессиональное самосознание, самосовершенствование и саморегуляцию личности [2, с.17].

Представители данного направления рассматривают объединение процессов профессионального и личностного развития, а также стремятся указать пути достижения профессионального роста, мастерства посредством реализации творческого потенциала личности. Опираясь на такую концепцию, *персонифицированный педагогический идеал*, по сути, можно трактовать как акмеологическую систему вершин и достижений (общественных, духовных, профессиональных, научных и пр.) человека, проявившего свою индивидуальность и уникальность в педагогической деятельности.

Лучшие, самые грамотные и компетентные учителя, осуществляющие педагогическую деятельность на наивысшем профессиональном уровне, являются образом-образцом, вдохновляющим коллег и учеников. Их опыт изучают, анализируют, зачастую пытаются тиражировать, сделать массовой практикой. Однако нельзя не отметить тот факт, что один и тот же метод, одинаковые приёмы обучения или воспитательный подход к учащимся, прекрасно «работающие» у одних учителей, не дают необходимых результатов у других. Следовательно, нельзя не признать, что огромное значение имеет не столько содержательно-технологическая и организационно-методическая составляющие педагогического труда, сколько сама личность учителя, то, носителем каких качеств, ценностей и смыслов он является, как взаимосвязаны его жизненная и профессиональная позиции, какими установками и идеалами он руководствуется в своей деятельности.

Сегодня, однако, учитель, как уже отмечалось ранее, зачастую не задумывается о *педагогическом идеале*, который мог бы стимулировать его профессиональную деятельность, самореализацию, саморазвитие. Не происходит соотнесение себя, образа «Я», своей личности и деятельности с образцом совершенства в профессии, следствием чего бывает т.н. «снижение планки».

С нашей точки зрения, современный учитель может и должен быть ориентирован на *педагогический идеал* как концентрацию представлений профессионального сообщества о том, каким быть образцовому учителю.

Полагаем, что *обобщённый педагогический идеал* в сознании учителя должен быть осмыслен с позиции его собственных профессиональных и личностных качеств, способностей, свойств и характеристик. Несмотря на то, что довольно широкий их диапазон может быть назван, перечислен, тем или иным образом классифицирован, проявление этих качеств и свойств в деятельности каждого учителя носит субъективированный характер. Опора на *педагогический идеал* как *профессионально-стимулирующий ориентир* деятельности предполагает его осмысление субъектом с позиции индивидуальной педагогической «Я»-концепции, возможность показать своё уникальное видение педагогической профессии.

Сформированный у учителя *индивидуальный педагогический идеал*, по нашему мнению, является залогом его успешного продвижения к *перспективе*, о необходимости и действенности которой рассуждал А.С. Макаренко, исследуя вопрос о воспитании личности и коллектива [11, с.310-311]. Согласно А.С. Макаренко, истинным стимулом человеческой жизни является «завтрашняя радость», т.е. оптимистическая перспектива, с выстраиванием которой педагог связывал успешность в деле воспитания личности и коллектива. При этом учитывались такие факторы, как возрастные особенности и степень удалённости перспективы: по А.С. Макаренко, «чем старше возраст, тем дальше отодвигается обязательная грань ближайшей оптимистической перспективы (...). У взрослого человека вполне достаточным бывает наличие только далёкой перспективы, в зависимости от сознания и ... развития данной личности» [там же]. Другими словами, в современной интерпретации педагог пришёл к выводу о том, что для разных возрастных категорий педагогическая эффективность равной удалённости определённого события во времени неодинакова.

Согласно идее о перспективе, позиции психологического времени оказывают влияние на формирование личности, поскольку, представляя изменённое будущее, человек начинает идентифицировать себя с новым образом «Я» и в процессе этой идентификации корректирует своё сегодняшнее

поведение. Выстраиваемые перспективы направляют деятельность личности, поэтому в настоящем возможны её основные изменения, которые влекут за собой новую коррекцию представляемого будущего. Таким образом, с психологической точки зрения, механизмом формирования далёкой перспективы является идентификация с идеальным «Я» личности (в нашем случае – с образом идеального учителя).

Методика воспитательной работы в этом направлении заключалась для А.С. Макаренко в организации новых перспектив, в использовании уже имеющихся, в постепенной подстановке более ценных [11, с.312]. При этом очень важным педагогу представлялось также разнообразие поставленных целей, недаром он писал о *системе перспектив*.

С нашей точки зрения, особенно ценной является идея А.С. Макаренко о построении *перспективных линий* (близкая, средняя и далекая перспективы), выступающих не как застывший конструкт, а как развивающаяся система, которая может и должна меняться, трансформироваться, устремляясь в будущее с учётом уже достигнутого. Данное положение даёт возможность спроецировать учение А.С. Макаренко о перспективе на предлагаемую концепцию рассмотрения *педагогического идеала* в качестве *стимулирующего ориентира* в становлении и развитии учителя как личности и профессионала. Так, та или иная далёкая перспектива может служить целью на определённом этапе становления профессиональной деятельности учителя, но при приближении к ней вырисовывается новая система перспективных линий, где наивысшей целью является *педагогический идеал*. В этом отношении интересной представляется точка зрения Н.В. Мартишиной, которая рассматривает *идеал* как дальнюю перспективу развития педагога, а *образ-ориентир*, трактуемый не только как человек-творец, творческий представитель своей профессии, но и отдельные его черты, а также продукты его творческой деятельности – в качестве средней или даже ближней перспективы [12, с.71]. Всё это, как справедливо отмечает исследователь, стимулирует процессы

жизненного и профессионального самосовершенствования, самоактуализации, самореализации учителя.

В процессе преодоления всё более сложных целей повышаются уровень притязаний, самоуважение, изменяется педагогический образ «Я», что очень важно для утверждения учителем собственной «Я»-концепции среди значимых для него личностей (коллег, учеников, родителей и пр.), а также для реализации его стремления к личностно-профессиональному самосовершенствованию, направляемому *педагогическим идеалом* как вектором развития. И здесь логичным представляется «смыкание» учения А.С. Макаренко о перспективе с законами диалектики, когда развитие идёт через переход количества в качество, единство и борьбу противоположностей, отрицание отрицания.

Видение собственной профессиональной перспективы, рефлексия личностного потенциала, разумеется, не являются гарантией того, что практикующий учитель сможет добиться совершенства в профессии, максимально приблизиться к *педагогическому идеалу*. Однако его (идеала) наличие у учителя стимулирует профессионально-личностный рост и определяет траекторию продвижения к цели. Как известно, нет предела для самосовершенствования, и педагогический идеал как своеобразный «вечный двигатель» *стимулирует* учителя к осуществлению постоянной глубокой рефлексии, направленной на осмысление собственного движения к педагогическому мастерству в терминах «что я есть – что я хочу – что я могу».

Цель профессионально-личностного самосовершенствования субъекта, направляемая *педагогическим идеалом*, может быть рассмотрена с точки зрения культурно-исторической теории развития личности, основы которой заложены Л.С. Выготским. Рассуждая о специфике развития человека в онтогенезе, учёный, как известно, выделял зону (или уровень) актуального развития и зону ближайшего развития [5]. Данная концепция применительно к формированию высших психических функций первоначально была сформулирована им в одной из статей сборника «Умственное развитие детей в процессе обучения», затем

развита в работе «Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте».

Согласно Л.С. Выготскому, развитие ребенка (в отличие от других видов развития) происходит посредством присвоения человеческого опыта в сотрудничестве. В любой деятельности ребёнка выделяются два уровня выполнения одного и того же задания: самостоятельное выполнение и выполнение в сотрудничестве со взрослым. Уровень первого выполнения называется актуальным («уровень созревших функций»), второй уровень, более высокий, представляет собой *зону ближайшего развития* – «область незревших, но созревающих процессов» [5, с.42]. Как указывал Л.С. Выготский, «уровень актуального развития характеризует успехи развития, итоги развития на вчерашний день, а зона ближайшего развития характеризует умственное развитие на завтрашний день» [там же]. Когда тот или иной процесс формируется в совместной деятельности, он находится в зоне ближайшего развития, после чего в результате интериоризации становится формой актуального развития субъекта.

Для педагогической науки, особенно теории обучения, значение данного открытия трудно переоценить, на нём основан целый ряд психолого-педагогических концепций и систем (развивающее обучение, обучение в сотрудничестве и пр.). Л.С. Выготский показал, что обучение, создавая зону ближайшего развития личности ребёнка, может вести за собой развитие, причём действительно только то обучение, которое идёт впереди развития. Учёный подчёркивал: «Существенным для школы является не столько то, чему ребёнок уже научился, сколько то, чему он способен научиться, а зона ближайшего развития и определяет ближайшим образом, каковы возможности ребёнка в смысле овладения тем, чем он ещё не владеет, под руководством, с помощью, по указанию, в сотрудничестве» [5, с.45].

Считаем необходимым отметить, что названные выше зоны могут быть выявлены не только для познавательных процессов детей, уровней их когнитивного развития, но и при изучении личности ребенка. В этом случае

выясняется разница между личностными характеристиками, стихийно складывающимися в процессе социализации, и теми сдвигами в развитии личности, которые происходят в результате направленных воспитательных воздействий. Другими словами, диалектичность концепции Л.С. Выготского позволяет анализировать динамическое взаимодействие развития и с обучением, и с воспитанием.

В более поздних работах (например, «Проблема возраста») Л.С. Выготский говорил о необходимости в будущем рассмотреть вопрос об «определении зоны ближайшего развития применительно к другим сторонам детской личности» [4; с.265], то есть не только в отношении умственной, но и нравственной, эмоциональной, волевой сфер личности. И действительно, как справедливо указывает Е.Е. Кравцова, впоследствии «сам методологический принцип, заложенный в понятие зоны ближайшего развития, оказался таким привлекательным и удобным, что этот термин стал использоваться и в других сферах человеческого развития – зона ближайшего эмоционального развития, зона ближайшего личностного развития и т.п.» [10, с.46]. Рассмотрение данного понятия в более широком контексте культурно-исторической концепции Л.С. Выготского даёт Е.Е. Кравцовой основания отнести его к развитию личности в онтогенезе. Отсюда следуют важные выводы о необходимости учёта как интеллектуального, так и эмоционального развития, с одной стороны (принцип единства аффекта и интеллекта), а с другой – осознания субъектом себя в качестве основного источника своих поведения и деятельности, в процессе которых происходит становление и развитие его личности [10, с.47].

Следует заметить, что в последние годы понятие «зона ближайшего развития», наряду с педагогикой и педагогической психологией, нередко используется и в рамках других наук, например, в социальной психологии, где его смысловая нагрузка приобретает свою специфику. Так, М.Ю. Кондратьев и В.А. Ильин уточняют, что применительно к психологии групп этот термин используют, говоря о перспективах развития конкретного контактного сообщества, которые оно «отрабатывает» с внешней инстанцией социального

контроля (официальная общность) или с лидером (неформальная группа) [9]. Кроме того, идея зоны ближайшего развития эффективно используется при разработке программ внутрикорпоративного обучения и повышения мотивации сотрудников, при планировании профессиональной карьеры и т.д. [там же].

Для нашего исследования плодотворность идеи Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития состоит в том, что данную концепцию можно экстраполировать на процесс становления личности не только в детском возрасте, но и, в частности, на проблему профессионально-личностного развития человека. В принципе, зону ближайшего развития личности можно представить себе как упорядоченную совокупность задач, сложность которых для субъекта последовательно увеличивается, если существует определённая внешняя фасилитация.

На наш взгляд, понятие «зона ближайшего развития» в применении к становлению человека как учителя, субъекта педагогической деятельности, может описывать новый уровень профессионально-личностного совершенствования, которого он стремится достичь на пути к педагогическому мастерству. *Зона ближайшего развития учителя* может создать представление о его внутреннем состоянии, потенциальных возможностях его развития как личности и профессионала, указать направление деятельности в сторону усложнения решаемых задач. Это, в свою очередь, позволит учителю делать для себя обоснованный прогноз, выстраивать индивидуальную траекторию самосовершенствования и принимать практические решения об оптимальных сроках достижения поставленных целей.

При рассмотрении вопроса о возможности реализации зоны ближайшего развития человека в зону актуального развития важно иметь в виду следующее. Во-первых, объём, границы зоны ближайшего развития личности очень индивидуальны и не могут быть заданы для всех одинаково, а во-вторых, эта зона может вообще остаться нереализованной, не перейти в уровень актуального развития. В этом отношении Л.С. Выготский указывал, что возможности развития человека определяются не только зоной ближайшего

развития, но и уровнем актуального развития, в том числе усвоенными ранее знаниями и пр. [цит. по 6, с.37]. Следовательно, говоря о зоне ближайшего развития учителя, следует понимать, что её величина и направленность аналогично зависит от актуального уровня профессионально-личностного развития, от того когнитивного, эмоционально-волевого, ценностно-смыслового ресурса, которым личность обладает на данный момент. А это, в свою очередь, указывает на необходимость формирования у учителя *педагогического идеала* как представления о том, в каком направлении будут происходить становление и дальнейшая реализация его зоны ближайшего развития. Сформированный у учителя индивидуальный педагогический идеал свидетельствует о наличии достаточной когнитивной базы, ценностных установок, потребностно-мотивационных доминант, личностных смыслов, которые, по сути, определяют вектор, стратегию и тактические способы для реализации его зоны ближайшего развития и профессионально-личностного совершенствования.

Что касается так называемого «условного взрослого» (по Л.С. Выготскому, именно в сотрудничестве, с помощью и при поддержке взрослого и происходит реализация зоны ближайшего развития ребёнка), в данной роли для молодого учителя может выступать, например, педагог-наставник, учитель-мастер, более опытные коллеги или, шире, профессионально-педагогическое сообщество в целом.

Анализируя возможности реализации зоны ближайшего развития в обучении, Л.С. Выготский специально выделил самостоятельную работу по образцу, в его терминологии «самостоятельность по внешнему виду». Следовательно, продолжая проводимую аналогию, в рамках рассматриваемой концепции (зоны ближайшего развития учителя) роль *педагогического идеала* будет заключаться в том, что он может выполнять функцию образа-образца совершенства в педагогической деятельности, задавая учителю *стимулирующий ориентир* профессионально-личностного самосовершенствования, определяя динамику продвижения к цели.

Наряду с вышеупомянутым типом самостоятельности – «самостоятельность по внешнему виду» (Л.С. Выготский), для становления и развития личности исключительно (или даже более) важна «внутренняя», подлинная самостоятельность, т.е. способность самостоятельно сделать то, чего человек до сих пор вообще не делал. Один из последователей и учеников Л.С. Выготского Ю.З. Гильбух полагает, что такие проявления могут быть условно названы *зоной творческой самостоятельности*, и связывает их с умениями обобщения мыслительной деятельности [6, с.37]. Анализируя развитие когнитивных процессов ребёнка, автор указывает, что «творческие эффекты обучения могут проявляться в решении целой серии последовательно усложняющихся задач» [там же, с.38]. Полагаем, что такое дополнение концепции о зонах развития личности чрезвычайно актуально и для нашего исследования.

Необходимость и важность *зоны творческой самостоятельности в становлении учителя* как личности и профессионала вызвана следующим. Профессионально-личностное развитие, движение к педагогическому мастерству возможно только при условии, если учитель является творческой личностью, стремящейся реализовать свой потенциал. Многие современные исследователи (Е.Е. Адакин, Н.В. Мартишина, А.Ю. Михайлов, А.А. Перевалова, В.В. Сергеева и др.) справедливо считают творчество «высшей формой активности личности, направленной на преобразование не только внешнего, но и внутреннего мира, на саморазвитие и самореализацию» [14, с.3]. Именно в творчестве находят воплощение «видение и понимание мира конкретной личностью, её идеи и взгляды, её самобытное творческое «Я», являющиеся результатами процессов познания и самопознания» [12, с.37]. Творческая личность, как правило, обладает ярко выраженной субъектной позицией, проявляет активность, способность адаптироваться к изменяющимся условиям жизни. Творческий подход в педагогической профессии не только побуждает учителя к действию, к продуктивной активности, но и ведёт к самосовершенствованию. Следовательно, исходя из специфических

особенностей своей профессии, современному учителю необходимо быть творческой личностью.

Проблема творчества как неотъемлемой составляющей личности и деятельности учителя глубоко исследовалась, в частности, Н.В. Мартишиной в монографии «Становление творческого потенциала личности педагога» (2006) [12]. Согласно автору исследования, учитель должен обладать ярко выраженным *творческим потенциалом*, который представляет собой динамическую личностную структуру, интегрирующую ценностный, когнитивный и деятельностный компоненты и выступающую основой для реализации педагогом себя в качестве субъекта творческой педагогической деятельности [там же, с.30]. При этом существенным элементом ценностного компонента творческого потенциала личности педагога Н.В. Мартишина считает «*наличие идеалов и образов-ориентиров в жизни и в профессии*» [там же, с.69]. Вслед за исследователем подчеркнём, что выбор учителем значимых ориентиров, идеалов в искусстве воспитания и обучения не означает стремления к шаблонности и стереотипности в реализуемой им педагогической деятельности, но способствует осмыслению и принятию педагогических ценностей, совершенствованию оценочных суждений, формированию субъектной позиции.

Таким образом, выявленные в ходе анализа смысловые взаимосвязи между творческой основой педагогической деятельности, самореализации и самосовершенствования, с одной стороны, и педагогическим идеалом, с другой, подтверждают, на наш взгляд, продуктивность идеи об опоре на *педагогический идеал* как *стимулирующий ориентир* этих процессов.

Подводя итог рассмотрению потенциала концепции педагогического идеала как стимулирующего ориентира в профессиональной деятельности современного учителя, важно подчеркнуть следующее. Общественная значимость результатов педагогического труда определяет требования, предъявляемые к учителю государством, гражданским и профессиональным сообществом, и побуждает его искать пути профессионально-личностного

совершенствования. Однако одинаково для всех заданные нормативы, характеризующие оптимальный минимум требований, не могут коренным образом повлиять на стимулирование творческого процесса самоизменения каждого конкретного учителя. Поэтому в поиске *стимулирующего ориентира* целесообразно обратиться к *педагогическому идеалу* в его обновлённом сущностно-содержательном гуманистическом наполнении, который интегрирует *максимум* требований к учителю, его полифункциональной профессионально-педагогической деятельности.

Анализ достижений отечественной педагогики и психологии (идеи Л.С. Выготского, Ю.З. Гильбуха, А.С. Макаренко, Н.В. Мартишиной и др.) позволяет раскрыть потенциал опоры на *педагогический идеал* как вектор, определяющий перспективу профессионально-личностного самосовершенствования учителя, как образ-образец, формирующий зону его ближайшего развития, а также фактор, расширяющий зону его творческой самостоятельности. Полагаем, что эти возможности позволят творческому учителю грамотно выстроить индивидуальную траекторию личностного и профессионального совершенствования в процессе непрерывного педагогического образования и самообразования.

Литература

1. Блинов, В.И. Каким может быть профессиональный стандарт педагогической деятельности / В.И. Блинов // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. – 2010. – №6 (74). – С. 3-11.
2. Большая психологическая энциклопедия. – М.: Эксмо, 2007. – 544 с.
3. Вифлеемский, А.Б. Зачем нужен профессиональный стандарт педагога? / А.Б. Вифлеемский // Народное образование. – 2014. – №3. – С. 34-42.
4. Выготский, Л.С. Проблема возраста / Л.С. Выготский // Собр. соч. Т. 4. – М., 1984. – С. 244-268.
5. Выготский, Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения: сборник статей / Л.С. Выготский. – М.: Л.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/VUR/VUR-0331.htm>

6. Гильбух, Ю.З. Понятие зоны ближайшего развития и его роль в решении актуальных задач педагогической психологии / Ю.З. Гильбух // Вопросы психологии. – 1987. – №3 май-июнь 1987. – С. 33-41.
7. Гуманистическая педагогика: XXI век // Новая газета. – Выпуск № 112 от 12 октября 2015. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.novayagazeta.ru/society/70301.html>
8. Деркач, А.А. Методологическо-прикладные основы акмеологических исследований: монография / А.А. Деркач. – М.: РАГС, 1999. – 392 с.
9. Кондратьев, М.Ю., Ильин, В.А. Азбука социального психолога-практика / М.Ю. Кондратьев, В.А. Ильин. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 464 с.
10. Кравцова, Е.Е. Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития / Е.Е. Кравцова // Психологический журнал. – 2001. – Т.22. – №4. – С. 42-50.
11. Макаренко, А.С. Методика организации воспитательного процесса / А.С. Макаренко // Полн. собр. соч. В 8 т. – М., 1987. – Т.1: [Педагогические произведения 1922–1936 гг.] / Сост.: Л. Ю. Гордин, А.А. Фролов. – 1983. – 365 с.
12. Мартишина, Н.В. Становление творческого потенциала личности педагога: монография / Н.В. Мартишина; Изд. дом Рос. акад. образования; Моск. психол.-соц. ин-т. – М., 2006. – 264 с.
13. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/1450>
14. Перевалова, А.А. Формирование творческого потенциала студентов вуза (на начальном этапе обучения): автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Перевалова Алёна Анатольевна. – Кемерово, 2004. – 24 с.
15. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» // КонсультантПлюс. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/
16. Рыбина, Л. Зачем появился Манифест гуманистической педагогики / Л. Рыбина // Новая газета. – Выпуск №129 от 23 ноября 2015. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.novayagazeta.ru/society/70850.html?print=1>

17. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>
18. Федеральная целевая программа развития образования на 2016 – 2020 гг. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/6183>
19. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/543>
20. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 – Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvpo/7/6/1/5>
21. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014, с изм. от 02.05.2015) «Об образовании в Российской Федерации»// КонсультантПлюс. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173649/
22. Целищева, Н.И. Профессия государственного значения / Н.И. Целищева // Народное образование. – 2013. – №4. – С. 11-18.
23. Green, T.F. Schools and communicates: A look forward / T.F. Green // Harvard Educational Review, 1969. – Vol. 39. – № 2. – P. 236–237.

Попова Альбина Ивановна,

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник

ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Отличник народного
просвещения, albina-burceva@yandex.ru

Развитие творческой личности обучающегося в современных условиях

Целью современного образования является формирование личности, способной на основе полученных глубоких знаний; помочь каждому раскрыть свои природные способности, задатки и реализовать открывающиеся возможности.

Но без понимания этого мира, его законов и определения своего «Я» в этом мире, невозможна полная реализация человека как личности. А для этого необходимо воспитывать эту личность, создавать условия для её реализации.

Проблема формирования творческой личности многие десятилетия является предметом пристального изучения педагогов мира. Наряду со многими другими качествами школа должна сформировать у учащихся потребности в самостоятельной, творческой деятельности.

Ещё Л.Н. Толстой писал, что этот процесс особенно важен, ибо «если ученик в школе не научится сам ничего творить, то и в жизни всегда будет только подражать, копировать...».[9]

Перейдем к рассмотрению понятий **«творчество»**, **«творческая деятельность»**.

В философском словаре понятие **«творчество»** определяется как «деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда ранее не бывшее». [12]

В педагогической энциклопедии **творческая деятельность** определяется как деятельность человека или коллектива, создание качественно нового, никогда ранее не существовавшего. [10]

«Опыт развития человеческого знания свидетельствует, что в **творческой деятельности** важнейшее значение имеют такие факторы, как воображение

(оно позволяет расшатывать привычные ассоциации и стимулирует появление новых идей), фантазия, интуиция как средства преодоления познавательно-мыслительных барьеров, страсть».[8]

Воображение – это соединение и преобразование различных представлений в целостную картину новых образов. Творческому воображению, фантазии принадлежит решающая роль в создании нового. Эта способность должна постоянно развиваться, стимулироваться и тренироваться. Различают три типа воображения: логическое (выводит будущее из настоящего путем логических преобразований); критическое (ищет, что именно в современной системе несовершенно, и нуждается в изменении); творческое (рождает принципиально новые идеи и представления, опирающиеся на элементы действительности, но не имеющие пока прообразов в реальном мире).

И.Я. Лернер утверждал: «Творчеству можно и должно учить, чтобы научить человека творить, есть только один путь - научить его творческим процедурам, т.е. тем структурам, которые и составляют сущность творческой деятельности». [11]

Разрабатываемая система дидактических средств формирования и развития творческих способностей является подсистемой в дидактической системе процесса развития интеллектуальных и творческих способностей школьников. Применение дидактических средств предполагает последовательную логику их включения в деятельность обучающихся.

Процедурами или чертами творческой деятельности, по мнению И.Я. Лернера, являются следующие:

1. Самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию.
2. Видение новой проблемы в знакомой ситуации.
3. Видение новой функции объекта.
4. Видение альтернативы решения.
5. Определение структуры объекта.
6. Комбинирование ранее усвоенных способов деятельности в новый применительно к возникшей проблеме.

При работе со школьниками очень важно помнить о том, что нужно воспитывать творческую личность.

А что это такое в сегодняшнем мире? Попробуем ответить на этот вопрос.

Творческая личность – это активная личность, которая действительно не боится конфликтов с собой и окружающей действительностью. Это всесторонне развитая личность, для которой характерен высокий уровень потребностей, установок, ценностных ориентаций, склонностей, творческих способностей, свойств характера. А для этого нужны знания и умения решать любые задачи.

Условиями проявления творческого воображения, интуиции, побуждения к выбору из нескольких альтернатив нестандартного, ситуативного переключения внимания, инверсионного подхода и других действий креативного типа – всегда являются противоречия между имеющимися знаниями и возникшими проблемами.

«Учитель только тогда реально обучает и воспитывает, когда пробуждает внутренние силы ребенка, стимулирует его самостоятельность». [6] Эти внутренние силы, проявляющиеся в ребенке в виде интереса, любознательности, увлеченности, желания, настойчивого стремления, являются критериями формирования способностей и творческого потенциала детской личности.

Существуя в мире многообразия систем, человечество может выжить только путем генерации новых идей, направленных на развитие систем окружающего мира и представлений о нем за счет разрешения противоречий, препятствующих этому развитию. При этом момент рождения новой, никому не известной идеи, направленной на развитие систем — момент развития сознания самого человека. Отсюда понятно, что кризис развития общества — кризис сознания каждого человека, связанного с отсутствием его развития.

Рассматривая человека как систему, имеющую совершенно уникальную функцию - мыслительную функцию, как раз предназначенную для сотворения мысли.[2]

Для этого необходимо, чтобы каждый человек сотворял новую мысль, тем более что потребность в этом реально и объективно всегда существует.

При этом целью «изобретающей педагогики» является формирование в обучаемом функциональных качеств творческой, саморазвивающейся личности. Наивысшей ценностью в этой системе являются мысли человека, обеспечивающие саму жизнь.

«Изобретающая» педагогика имеет принципиальные отличительные особенности от уже сложившихся образовательных систем. Это, прежде всего, следующее:

- моделью обучения является пространство проблемных ситуаций, переживаемых в настоящее время обучаемым;

- мотивация обучения - развития обусловлена наличием лично значимой «Достойной цели в жизни», которая является новой и никем не достигнутой, направленной на развитие жизни на земле и отражающей потребности человечества;

- ведущим видом деятельности является изобретательская, а ее результатом - количество и качество идей, которые получены обучаемым за единицу времени (показатель производительности мыследеятельности);

- образовательная система превращается из места получения в готовом виде «чужих правильных» знаний прошлого (под отсутствующую цель) в место сотворения новых, ранее неизвестных знаний под цели развития систем (создание культуры). При этом образовательная система превращается в самое главное, общественно значимое место производства новых идей, развивающих человеческую цивилизацию;

- методологической основой успешной поисково-изобретательской деятельности является эвристическая система ТРИЗ - Теория Решения Изобретательских Задач.

Опираясь на системный подход; диалектику и объективные законы развития технических систем, именно ТРИЗ без озарения и осенения позволяет получать устойчивый и стабильный результат мышления.

Объединение эвристики с педагогикой открыло реальную возможность получить системный сверхэффект - развивать человека, мир окружающих его систем, саму образовательную систему, да и все человечество в целом.

Необходимо перестроить процесс обучения таким образом, чтобы его результатом явились идеи ученика, развивающие различные системы. Это невозможно, если не научить человека думать.

Дидактическую систему процесса развития творческих способностей обучающихся представим в виде схемы. (см. схему 1)

В процессе разработки системы решались задачи: выбор целевых установок, отбор содержания обучения, разработка методического оснащения (ориентированного на характер развития обучающихся, особенности предметного содержания знания, личностный опыт и позиции педагога).

Часть компонентов системы являются программно-заданными: социально-личностный заказ (цели образования), цели обучения, содержание изучаемого предмета, организационные формы, методы и средства обучения, система критериев и оценки результатов процесса.

Целеполагание осуществлено на основе концепции образования «Школа 2100», целевых установок обучения по предмету.

При определении содержания обучения мы опирались на концепцию И.Я. Лернера и В. В. Краевского.

Для нас важно, что в содержание образования отечественная дидактика включает категорию «опыт творческой деятельности». Наличие творческого опыта характеризуется через способности — самостоятельно мыслить, ориентироваться в новой ситуации, самому видеть проблему, уметь искать пути решения, обладать критичностью ума. Вместе с мотивацией эти характеристики дают полное описание самодеятельной личности. [1]

Схема 1

Дидактическая система процесса развития творческих способностей обучающихся



В центре системы – совместная деятельность педагога и обучаемых. На эту деятельность оказывают воздействия как заданные компоненты, так и мотивационно-личностные компоненты: мотивация педагога, мотивация обучаемых, ответственное следование принципам – рекомендациям.

Следование принципам является субъективным ввиду того, что принципы выражают картину конкретного процесса обучения, они соединяют концепцию лично-ориентированного образования и практику отдельного педагога; принципы как инструменты деятельности [3] имеют отпечаток личности педагога, работающего в данных условиях.

Таковы дидактические основы педагогической деятельности по развитию творческих способностей: понятийный аппарат, необходимый для исследования процесса; система дидактических средств развития творческих способностей обучающихся; дидактическая система формирования и развития творческих способностей школьников.

Наиболее эффективными формами организации деятельности обучающихся является применение новых педагогических технологий и активных методов обучения для развития творческой личности школьников.

Однако, одних знаний о том, как решать проблему, еще недостаточно, необходим практический опыт исследования. Только он развивает способность творческого поиска. Усвоение опыта творческой деятельности достигается в результате целенаправленного обучения, необходима особая его организация с помощью специально создаваемых педагогических ситуаций (нестандартных), требующих от школьников творческой деятельности на доступном им уровне.

Изучая педагогические аспекты творчества, исследователи рассматривают условия, способы, средства творческого развития личности. Среди таких способов выделяется проблемное обучение. Например, М.И. Махмутов отмечал, что проблемное обучение попыталось решить важную задачу – формирование творческой личности. [7] Аналогичное высказывание А.М. Матюшкина: «проблемное обучение – средство формирования творческих способностей...», оно «строится на основе принципа проблемности, реализуется

через различные типы учебных проблем и через сочетание репродуктивной, продуктивной и творческой деятельности».[5]

Таким образом, развитие творческой личности обучающегося – сложный процесс, требующий не только определенных знаний, но и умений анализировать ситуацию, просчитывать возможные варианты и выбирать наиболее правильное решение данной проблемы. Это и приводит к умственному анализу ситуации и нестандартному порой решению, стимулирует познавательную активность, вызывает интерес к предмету и активизирует мышление школьников, т.е. формирует их творческие способности, а также помогает овладеть методологией научного поиска, обрести исследовательский опыт.

Литература

1. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение в школе. - Ростов н/Д, 2006.- С. 14.
2. Гин А.А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: Пособие для учителя / А.А. Гин. – 5-е изд. – М.: Вита-Пресс, 2004. – 88 с.
3. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация. - М.: Академия, 2007. - С. 35.
4. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. М.: Просвещение, 1982. - С. 35-37.
5. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. - М.: 1972. – С.19.
6. Махмутов М.И. Проблемное обучение. - М., 1975. - С.11.
7. Махмутов М.И. Педагогика: учебное пособие. - М., 1975: - С. 234.
8. Осмоловская И.М. Дидактика. – М.: 2005. С. 142,144.
9. Ремизов В.Б., Шадская А.В. Азбука Льва Толстого: книга для учителя / Под науч.ред. В.Б. Ремизова. - Тула, 1995. - С. 117.
10. Российская педагогическая энциклопедия. - т.2. - М., 1999. - С. 420
11. Современная дидактика: теория практике. - М., 1993. - С. 140,141.
12. Философский энциклопедический словарь. - М., 1989. - С.642.

Белоус Елена Николаевна -

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологического образования, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», belousen@yandex.ru

Проблема социальной коммуникации и орфографической грамотности учащихся

Социальная коммуникация личности является не только незаменимым, жизненно важным процессом взаимодействия и взаимообмена культурно-историческим опытом и эмоциями, но еще и важнейшим механизмом "завоевания" собственного места в обществе, его сохранения за собой. От уровня развития социальной коммуникации зависит личная успешность и состоятельность каждого члена общества. Стремительный прогресс окружающего нас современного мира стремительно увеличивает формы и виды общения, при чем опосредованные все чаще и чаще преобладают.

Недостаточный уровень сформированности непосредственного общения, в частности речи, как правило компенсируется невербальными средствами: жестами, мимикой, пантомимикой. В отличие от прошлых лет современный социум подобные явления никак не шокируют, а напротив, воспринимаются как естественные. В опосредованных формах общения главенствующая роль отводится письменной речи, к которой не удастся подобрать компенсирующие, вспомогательные средства. В результате наличие уточняющих изображений (стикеров, смайлов и пр.) существенно не влияют на качество коммуникации, другими словами передаваемая информация не становится более доступной и точной для оппонента. Таким образом опосредованная социальная коммуникация в своей эффективности напрямую зависит от степени грамотности письменной речи.

Среди самых «читающих» стран мира Россия занимала первое место несколько долгих десятилетий, но согласно международным исследованиям

PIRLS¹ (2006), PISA (2009) рейтинг российских учащихся среди своих сверстников из 57 стран составляет 37-40 место по грамотности, а по сравнению с результатами предыдущих лет эти данные статистически ниже. Международные исследования TIMSS² (2007) также подтвердили, что российские школьники значительно уступают своим сверстникам из лидирующих стран в применении своих знаний в жизненных ситуациях.

Современная психология выделяет две значимые проблемы в овладении письменной речью: значительное снижение орфографической грамотности и слабое смысловое восприятие текста. Исходя из этого, признаками письменной речи являются, во-первых, орфографическая грамотность, а, во-вторых, словарный запас и стиль изложения. Однако, базовые психологические основы грамотного письма не только как навыка, но и как значимого элемента письменной речи изучены недостаточно.

В психологии грамотного письма имеют место расхождения в трактовке основных терминов («письмо», «орфографический навык», «правописание»), а также смешение понятий «фонематическое восприятие», «речевой слух», «фонетический слух», «фонематический слух». Так, тема исследования включает в себя восприятие речи и систематизацию понятийного аппарата, что значимо для общей психологии.

Актуальные на сегодняшний день проблемы формирования навыка орфографически грамотного письма на различных этапах обучения представляют собой целый раздел знаний, носящих зачастую междисциплинарный характер. Для понимания поставленных проблем ученые различных направлений (психологи, лингвисты, дефектологи, педагоги) оперируют рядом основных, базовых для поставленного вопроса, понятий.

1 Международный проект «Исследование качества чтения и понимания текста» (Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS) проводится раз в пять лет. Аналогично «Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся» (Programme for International Student Assessment, PISA) проводится раз в шесть лет.

2 Международные сравнительные исследования качества общего образования (Trends in international Mathematics and Science Study, TIMSS) проводятся каждые четыре года.

Рассмотрим эти понятия и, прежде всего, определим, что включает в себя понятие орфографического навыка.

Д.Н. Богоявленский в своей монографии «Психология усвоения орфографии», опираясь на учение И.П. Павлова, пишет, что орфографически грамотная сторона письменной речи выражается только посредством орфографического навыка и дает следующее определение. Орфографический навык – такой навык, в выработке которого принимают участие сложные мыслительные процессы, основанные на системе ассоциаций, соответствующей сущности изучаемых явлений, то есть по И.П. Павлову «соединение букв, слов и мыслей» или особенностей языкового учебного материала [6].

К базовым понятиям проблемы формирования орфографического навыка относится так же определение грамотности или грамоты, поэтому наиболее распространенным синонимом этого понятия является орфографически грамотное письмо или правописание.

В общепринятом понимании грамота есть умение писать и читать с одной стороны, а с другой стороны умение писать и читать грамматически правильно, без ошибок. И действительно, это слово образовано от греческого *gra'mmata*, что означало чтение и письмо. [9] По мере того как с историческим течением времени указанные умения становились доступными каждому и потому распространенными практически среди всех, понятие расширилось от наличия умений до их качества. На этом этапе понятие грамоты перерастает в понятие грамотности.

Изучение представлений о письменной речи привело к установлению трех возможных позиций: 1) письменная речь по признаку орфографической грамотности может рассматриваться как элемент экспрессивной формы речи, 2) грамотная письменная речь отличается уровнями или этапами сформированности (А.Н. Леонтьев), 3) деятельностный подход в понимании проблемы орфографически грамотной письменной речи дает наиболее полную картину в описании психологических механизмов и их последовательностей.

В речи человека выделяется четыре компонента (аудирование, чтение, говорение и письмо), которые А.Н. Леонтьев назвал видами речевой деятельности, а А.А. Леонтьев уточнил и перенес в психолингвистику (см. Таблицу 1). В рамках такого деления орфографически грамотная письменная речь относится к продуктивной составляющей импрессивной письменной речи.

Таблица 1

Виды и формы речевой деятельности

Виды речевой деятельности				
<i>/Л.В. Щерба, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев /</i>				
Виды		Экспрессивная речь		Импрессивная речь
Формы				
Устная		аудирование		говорение
Письменная			чтение	письмо
		Рецептивные навыки		Продуктивные навыки

Из Таблицы 1 видно, что письмо всегда связано с производством речевого «продукта», т.е. сообщения, поэтому кардинально отличается от чтения, хотя оба вида относятся к письменной речи. Четкое представление об орфографически грамотной продуктивной письменной речи невозможно без определения наиболее часто встречающихся понятий.

Составляющим понятия грамотного письма является орфография. Слово орфография образовано от греческого ortho's, что означает правильный и gra'rho – пишу. Раньше слово орфография часто заменяли дословным переводом – правописание. Таким образом, орфография есть система правил, определяющих единообразие способов передачи речи на письме, а именно слов, их форм и значимых частей [9].

По мнению К.Б. Бархина и Е.С. Истриной, орфография – одно из звеньев письменной речи, которая служит задаче уточнения значения слов, показания их взаимоотношений во фразе, а значит – четкости высказывания в целом. Орфографически правильное, единообразное письмо – обязательное условие

организованного общения на данном языке, условие для выполнения социальной функции письменной речи [1].

М.Р. Львов, В.Г. Горецкий и О.В. Сосновская пишут: «Умение – это вид опыта личности, этап овладения новым способом деятельности: оно формируется на основе теории, правила-инструкции, а так же на основе подражания по принципу «делай, как я». Закрепленное, автоматизированное умение принято называть навыком, что особенно важно для правописания» [19].

Одним из важнейших понятий в свете заявленной темы следует назвать письмо, как основу навыка правописания. По мнению Л.С. Волковой и Р.И. Лалаевой, письмо есть сложная форма речевой деятельности, многоуровневый процесс с участием, тесной связью и взаимообусловленностью различных анализаторов, который осуществляется на основе высокого уровня развития устной речи.

Навыком считается способность осуществлять операции, компоненты действия, которые не требуют осознания и, как правило, его не получают [10].

Так как орфографический навык не есть механическое выведение последовательности элементов буквенных знаков, то правомерно обратиться к определению интеллектуального, мыслительного навыка, которое дает С.Л. Рубинштейн. Мыслительный навык – компонент и способ выполнения действия как единого целенаправленного акта, при котором человек не ставит перед собой специальной целью подбирать способы выполнения, не перемещает цель действия на отдельные операции, служащие его выполнению. Выключение из поля сознания отдельных компонентов сознательного действия, посредством которых оно выполняется, есть автоматизация. Другими словами, навыки – автоматизированные компоненты сознательного действия человека, вырабатываемые в процессе его выполнения [10].

Таким образом, на наш взгляд, орфографическим навыком можно считать автоматизированные компоненты сознательного действия человека по написанию слов в соответствии с правилами орфографии, то есть системы

правил, определяющих единообразие способов передачи речи на письме, которые вырабатываются в процессе его выполнения.

Из определения орфографического навыка выделяются такие понятия, как речь и язык. Психологическое определение языка как многоуровневой знаковой системы представила школа профессора И.А. Бодуэна-де-Куртенэ, а затем М.Р. Львов и другие. А развитие психологических представлений о речи прослеживаются по трудам В. Вундта, Е.Д. Хомской, А.Р. Лурия, Н.И. Жинкин, Л.В. Щерба, А.А. Леонтьев. В целом под речью понимается развернутая система механизмов общения и опосредования различных психических процессов.

К базовым понятиям проблемы формирования орфографического навыка относится также определение грамотности или грамоты.

В общепринятом понимании грамота есть умение писать и читать с одной стороны, а с другой стороны умение писать и читать грамматически правильно, без ошибок. Действительно, это слово образовано от греческого *grammata*, что означало чтение и письмо. По мере того, как с течением времени указанные умения становились доступными каждому и потому распространенными практически среди всех, понятие расширилось от наличия умений до их качества. В настоящее время понятие грамоты переросло в понятие грамотности.

В психологическом контексте термина «овладение грамотой» А.А. Леонтьев дает наиболее полное определение, выделяя два вида грамотности: формальную и функциональную [18].

Формальной грамотой А.А. Леонтьев предлагает считать владение навыками и умениями чтения, которые складываются из таких элементов как первичное формирование графического образа слова, опознавание уже сформированного образа и узнавание сформированного образа в тексте по различным признакам и т.п. [18].

Под функциональной (действительной) грамотой понимается способность человека свободно использовать формальную грамоту с целью получения

информации из реального текста, то есть для его понимания, сжатия, трансформации и т.п. [18].

Таким образом, мы можем констатировать, что речь через язык выделяет и реализует на практике целый ряд закономерностей в организации специфических знаков как элементов языка, а значит и самой правильной мысли. В рамках онтогенеза такие закономерности имеют двойное значение: они есть средство выражения мысли, а значит средство общения и развития, они же и проблема выражения мысли, так как постижение ряда закономерностей в организации специфических знаков языка есть задача или цель определенного уровня развития. Поэтому овладение рядом закономерностей в организации специфических знаков языка и приобретение умения реализовать их на практике в различных вербальных формах и есть овладение грамотностью. При этом уровень реализации умений в устной форме называют культурой речи, в форме чтения и письма грамотой или грамотностью. Культура речи - умение использовать языковые средства в разных условиях общения в соответствии с целями и содержанием речи или степень совершенства устной и письменной речи, характеризующаяся соблюдением ее нормативности, выразительности, лексическим богатством [4].

Существует также сходное по звучанию понятий «грамота» и «грамматика». Грамматика – это известная сумма знаний о языке, о его строе, переводящая стихийное владение речью в сознательное, а так же способствующая развитию мышления на материале строя речи и помогающая овладению навыками грамматически правильной речи, включая навыки орфографии и пунктуации. [2]. Поскольку грамматика неизменно связана с законами языка, с правилами, то нельзя не отметить, что понятия грамматика и орфография напрямую взаимосвязаны.

Основу вопроса развития орфографического навыка составляют понятия двух направлений: лингвистического и психологического. Область знания на стыке этих направлений в отношении орфографически правильного письма и составляет предмет нашего дальнейшего исследования.

При изучении представлений о продуктивной письменной речи, а также об этапах и уровнях ее сформированности мы столкнулись с проблемой отсутствия единой терминологической базы в описании орфографической грамотности. Авторами употребляются различные термины схожие по значению, но психологическая сторона орфографически грамотной письменной речи отражена лишь в трех понятиях: овладение грамотой, орфографический навык, орфографические навыки (см. Таблицу 2).

Таблица 2

**Терминологические особенности понимания
орфографически грамотной письменной речи в психологии**

Термин	Определение	Авторы
Овладение грамотой	<p>Овладение рядом закономерностей в организации специфических знаков языка и приобретение умения реализовать их на практике в различных вербальных формах.</p> <p><i>Формальная грамота</i> - владение навыками и умениями кодирования и декодирования вербальной информации, которые складываются из таких простейших элементов как первичное формирование графического образа слова, опознавание уже сформированного образа и узнавание сформированного образа в тексте по различным признакам, воспроизведение этих образов.</p> <p><i>Функциональная (действительная) грамота</i> - способность человека свободно использовать формальную грамоту с целью получения информации из реального текста, то есть для его понимания, сжатия, трансформации, передачи и т.п.</p>	<p>А.Н. Леонтьев</p> <p>А.А. Леонтьев</p> <p>А.А. Леонтьев</p>
Орфографический навык	Совокупность закрепленных и автоматизированных способов (операций) письменной речевой деятельности, основанных на мыслительных процессах и системе языковых и звукобуквенных ассоциаций.	Д.Н. Богоявленский
Орфографические навыки	Закрепленное и автоматизированное овладение отдельным способом письменной речевой деятельности, операцией, то есть компонентом действия, не требующим осознания и, как правило, его не замечающим. (<i>Термин употребляется, когда имеют в виду не признак письменной речи в целом, а лишь конкретные его составляющие</i>).	М.Р. Львов, В.Г. Горецкий О.В. Сосновская и др.

Исходя из представленной выше терминологической базы, мы считаем, что орфографически грамотная письменная речь наиболее точно определена А.А. Леонтьевым как «формальная и функциональная грамота», где также

дается представление об уровне ее сформированности. Но в современной литературе по филологии и педагогике употребляется термин «орфографический навык» в понимании совокупности закрепленных и автоматизированных операций письма.

Таким образом, мы можем констатировать, что речь через язык выделяет и реализует на практике целый ряд закономерностей в организации специфических знаков как элементов языка, а значит и самой правильной мысли.

В рамках онтогенеза такие закономерности имеют двойное значение: они есть средство выражения мысли, а значит средство общения и развития, они же и проблема выражения мысли, так как постижение ряда закономерностей в организации специфических знаков языка есть задача или цель определенного уровня развития.[11, 14, 16]

Поэтому овладение рядом закономерностей в организации специфических знаков языка и приобретение умения реализовать их на практике в различных вербальных формах и есть овладение грамотностью. При этом уровень реализации умений в устной форме называют культурой речи, в форме чтения и письма грамотой или грамотностью.

Структура языка включает в себя несколько разделов, таких как фонология (о звуках языка) и фонетика (о их классификации), синтаксис (о связи слов в предложении), семантика (о значении слов и его изменении) и др. в некоторых из них роль фонематического слуха достаточно велика. [3]

Поскольку грамматика неизменно связана с законами языка, с некими правилами, то нельзя не отметить, что понятия грамматика и орфография напрямую взаимосвязаны.

В разное время грамматика состояла из различных разделов. Прежде чем составить четкое представление о соотношении основных лингвистических понятий, имеющих отношение к овладению грамотой, обратимся к истории грамматического изучения языка как такового.

Впервые грамматическое учение возникло в Древней Греции, еще до нашей эры, когда нормативно-описательный материал систематизировался на основе логических категорий и определений, как они даны были в формальной логике Аристотеля. По образцу греческой грамматики строились потом грамматика латинская, старославянская, а позднее, с развитием национальных языков, грамматики отдельных национальных языков. [13; 17]

В XVII веке появилась философская или общая грамматика, которая состояла из общих рассуждений о языке, его прошлом и будущем развитии. Так грамматики отдельных языков, построенные на основах формальной логики, получили названия логических.

В «Российской грамматике» М.В. Ломоносова оформилась организация русского литературного языка в XVIII веке с закреплением в нем определенных норм. Отечественным образцом логической грамматики можно считать «Практическую грамматику» Н.И. Греча (1828 г.) и «Русскую грамматику» А.Х. Востокова (1831 г.). [4]

В 1844 году в методическом труде «О преподавании отечественного языка» выдающийся ученый Ф.И. Буслаев послужил зарождению новой, сравнительно-исторической школы изучения русского языка. Формально-грамматическое направление развивали харьковский профессор А.А. Потебня и московский профессор, а позднее и академик, Ф.Ф. Фортунатов. Прежде всего, они оба говорили о единстве формы и значения. Отметим существенное заострение внимания к звуковой стороне речи, особенно в различении звуков и букв. Так гласные *я*, *ю*, *е* были объявлены йотированными, а не мягкими, что сохранилось и по сей день. Появилась так же установка на научное обоснование школьной грамматики. [4]

Существовала и альтернативная школа, а именно психологическая школа профессора И.А. Бодуэна-де-Куртенэ. Главным считалось различение звука и буквы, написания и произношения. Достигались поставленные задачи путем специальных фонетических наблюдений, в том числе и в разделах морфологии и правописания. Часто это приводило к применению упрощенных

транскрипций типа: «Пишется *кую, пою, кует, поет*, а произносится *куй+у, пой+у, куй+от, пой+от*» и т.п. (Пример из «Практической грамматики», ч.2, Ф.А. Фридлянд и Е.Г. Шалыт).

Начиная с 40-х годов XX века, появился ряд проблем в науке, которые могли быть решены только посредством междисциплинарного подхода, поэтому в 1951 году съезд ученых в Америке объявил о создании комитете по лингвистике и психологии. В 1953 году американские психологи Дж. Кэрролл, Чарльз Осгуд и лингвист Томас Сибек предложили термин «психолингвистика». Дальнейшие представления о языке и механизмах овладения им развивались в рамках нескольких психолингвистических школ. В одной из них отечественным психологом А.А. Леонтьевым, с опорой на труды Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, было выделено понятие единицы речи как первоосновы всего понимания речевых процессов, наименьшая из которых - фонема. [18]

Таким образом, мы можем констатировать, что должного значения процессам восприятия в обучения грамоте в истории психолого-педагогического знания не придавалось.

Исходя из определения орфографии, для сопоставления структур орфографического навыка и письма следует обратить внимание на особенности русского письма.

Прежде всего, из существующих четырех типов письма: пиктографическое (рисуночное), идеографическое (рисование условными знаками, означающими целые слова), слоговое (знаками, означающими целые слоги) и звуковое или звуко-буквенное – русское письмо относится к последнему, звуковому типу. Эта особенность выражается в том, что русское письмо передает звуковую речь слово в слово, путем обозначения звуков речи определенными графическими знаками – буквами. Однако это письмо все-таки как система знаков для зрительного восприятия не передает произношения со всеми его особенностями и колебаниями. [4] Вот почему в основе системы русской орфографии лежит три принципа:

1. Фонетический принцип, по которому слово или звучащие части его пишутся согласно с произношением.

2. Морфологический принцип, по которому слово пишется не по произношению, а по своим составным, значащим частям (морфемам), то есть на основе словообразования: написание звучащих частей сохраняется независимо от разных условий произношения.

3. Условный или традиционный принцип, по которому слово пишется условно по сложившейся исторической традиции и написание это нельзя объяснить, его следует запомнить.

Считается, что эти принципы между собой не равнозначны. Фонетический принцип не может быть главнейшим, так как большинство слов в русском языке сильно изменяются в процессе соединения в словосочетания и предложения. В них меняется сильная доля, меняются гласные (например, чередование в корнях), меняются или выпадают согласные и прочее, за счет чего сильно изменяется и произношение. Однако единообразное понимание и узнавание слов в письменной речи только и возможно порой при написании, не совпадающем с произношением. Например, равные по произношению слова *водица* и *водиться* различаются по происхождению и конечному значению.

Условный принцип распространяется на написание иноязычных слов, то есть таких, части (морфемы) которых в данном языке не несут смысловой нагрузки, и само слово передает значение только в цельном изначальном составе, который следует запомнить и заучить наизусть. Сюда включаются и слова-исключения из правил, то есть те слова, изменения происхождения которых сложились в изживших себя, давно утерянных языковых обстоятельствах. Другими словами, понимание написания этих слов уже не возможно без дополнительного глубокого научного изучения.

Позже, во второй половине XX века, отечественные психологи и методисты в соответствии с выделенными принципами русской орфографии описывают и соответствующие виды письма.

Так к фонематическому письму относится графическое обозначение звуков речи, находящихся в сильной позиции, то есть под ударением, основанное на умении обозначать буквами алфавита звуки, находящиеся в сильной позиции. Подобные умения и навыки основываются на выработке звукобуквенных ассоциаций, которые в свою очередь имеют универсальное значение, так как не зависят ни от изменения лексики, ни от различий в его морфологическом составе. Звуковой анализ, необходимый для различения звуков, основывается на хорошо развитом фонематическом слухе.[2]

Огромное количество фонетических написаний в языке и использование их при начальном обучении способствует тому, что упрочиваются ассоциации между слухо-артикуляционным восприятием и графическим изображением. Этот факт имеет большое значение для дальнейшего обучения правописанию.

При фонетическом письме исходным раздражителем является звуковая речь. Поэтому восприятие и звуковой анализ языка являются совершенно необходимыми начальными звеньями процесса усвоения таких орфограмм. Анализ в этом случае носит чисто сенсорный характер, не выходящий за пределы реального анализа данных чувственного восприятия.

К особенностям морфологического письма относится несоответствие звуков их привычному буквенному выражению и невозможностью для учащихся руководствоваться при письме только фонетическим восприятием. В морфологической орфографии графическая форма каждой морфемы постоянна и неизменна, между тем, как звуковая форма подвергается значительным изменениям, что связано с изменением сильной позиции в том числе. При морфологическом письме требуется выделение морфем слова, которое в свою очередь основано на умении различать отдельные звукосочетания и соотносить с присущими им языковыми значениями и графическими функциями.

Освоение морфологических орфограмм требует владения абстрактными понятиями «части речи», умения дифференцировать сходные по звучанию, но различные по значению морфемы, умения выделять звуковые элементы из целого слова как определенные грамматические формы со своим

грамматическим значением.[10] Таким образом, в этом виде письма уже на более высоком уровне развития ребенка сочетается фонематическое восприятие и способность абстрактного мышления.

Грамматический анализ по дифференциации морфем и значения способствует обнаружению важнейших отношений между звуковой формой и значением. Эти отношения могут устанавливаться в процессе речевой практики, и тогда речь пойдет о «дограмматических связях» и неосознанных обобщениях у дошкольников, или в процессе изучения грамматики, то есть в школьном обучении. В любом случае это будет образованием ассоциаций между формой и значением.

При морфологическом письме правильная реакция ученика не может являться непосредственным ответом на звуковой раздражитель, так как ассоциация между звуковой и графической формой должна опосредоваться значением морфемы. А подобное различие семантики морфемы возможно лишь при наличии в прошлом опыта ученика выработанных связей или систем связей между звуковой формой и ее значением. Однако для правописания наличие таких устойчивых связей подразумевает и наличие у ученика зрительных представлений графических образов, то есть слухо-артикуляционное восприятие через посредство понимания семантики отдельных элементов переходит в зрительное представление и таким образом складывается в орфограмму, вызывая правильное орфографическое действие [4].

Традиционное письмо основано на несоответствии правописания произношению, так как не имеет грамматических соответствий в русском языке. Графическое изображение таких орфограмм носит условный характер и их приходится запоминать «персонально».

Таким образом, мы имеем возможность сопоставить взаимоотношения принципов русской орфографии, типов письма и структуры соответствующих этим типам навыков, а так же выделить в этой системе роль фонематического восприятия. Обратимся к Схеме 1.

Долгое время морфологический принцип русской орфографии выделялся как главный. Во второй половине XIX века с появлением работ Ушинского, Тихомирова, Пуцковича и др. началась разработка методики орфографии с некоторым учетом не только теоретической базы, но и психофизиологии процесса письма. В процессе усвоения грамотного письма были выдвинуты приоритеты зрительных и рукодвигательных представлений. Еще в 20-х годах этого столетия Дистервег противопоставил важность слуховых впечатлений для орфографии заучиванию грамматических правил. [16] Значение знания грамматических правил для орфографии подверглось сильнейшему сомнению.

Новое направление получило еще большую отчетливость и крепость с наступлением XX века и появлением трудов доктора В.А. Лая и профессора Э. Меймана. В.А. Лай пришел к следующим выводам: важнейшим фактором при закреплении навыков письма являются рукодвигательные представления, дополняемые представлениями цельного зрительного образа слова. Э. Мейман внес в это положение следующие поправки: порядок доминирующих факторов должен быть трехсоставным и последовательным. А именно: 1) закрепление рукодвигательных представлений, 2) зрительных, 3) анализирующее произнесение слова, то есть слуховое представление. [4]

Важнейшими в этой области являются труды А.И. Томсона и профессора Д.Н. Ушакова, которые обосновали полученные выводы психофизиологическим анализом процесса письма и анализом системы русского правописания. По их мнению, психофизическая основа правильного написания слов состоит во взаимодействии представления слухового (акустического), зрительного (оптического) и рукодвигательного (моторного), соединенных при этом с представлениями значений слов и предложений. Опыты доктора Симона, описанные в статьях Н.Позднякова в 1927 году, подтверждают тот факт, что зрительный образ слова не воспринимается механически, особенно, если слово незнакомо: после показа такое слово ученики пишут с ошибками. Наоборот, предварительная беседа о трудных моментах написания способствует

правильному письму, хотя и нельзя не признать, что хорошая зрительная память очень помогает механическому усвоению письма [2, 4, 9].

Схема 1.

Принципы русской орфографии, типы письма и структуры соответствующих навыков



Таким образом, фонематический слух является важнейшим звеном построения речевого письменного высказывания. Одновременно с этим он выполняет связующую роль между орфографическими действиями в структуре навыка правописания, так как в рамках слухо-артикуляционного уровня проявляется во всех принципах русского правописания.

В результате исторического и междисциплинарного рассмотрения базовых понятий овладения грамотностью мы можем выделить особенности взаимоотношений этих понятий. Орфографический навык может быть выделен как специализированная область речевой деятельности, основанная, в первую очередь, на знаниях морфологии, фонетики и орфографии, а так же

составляющую часть формирующей и функциональной грамоты в речи как таковой.

Обобщая все вышесказанное, подчеркиваем, что основу вопроса развития орфографического навыка составляют понятия нескольких направлений: лингвистического, педагогического и психологического. Область знания на стыке этих направлений в отношении орфографически правильного письма и фонематической системы и вызывает наибольший интерес.

С точки зрения грамматической точности передачи задуманной информации структура письменной речи значительно отличается от структуры устной речи. Психологические основания для этого весьма разнообразны. Ее мотив, например, и замысел полностью определяются субъектом. А процесс контроля над письменной речью остается в пределах деятельности самого пишущего, без коррекции со стороны слушателя. В некоторых случаях письменная речь направлена только на уточнение понятия, то есть на вербализацию замысла.

Письменная речь не имеет почти никаких внеязыковых, дополнительных средств выражения (мимика, жестикация, тон), поэтому вся информация, выражаемая в письменной речи, должна опираться лишь на использование развернутых грамматических средств языка. Отсюда грамматические средства, которые она использует, должны быть полностью достаточными для выражения передаваемого сообщения. Пишущий должен строить свое сообщение так, чтобы читающий мог проделать весь обратный путь от развернутой, внешней речи к внутреннему смыслу излагаемого текста [10, 15, 17].

Письменная речь появляется только в результате сознательного овладения всеми средствами письменного выражения мысли. На ранних ступенях формирования ее предметом является не столько мысль, сколько те технические средства написания звуков, букв, а затем слов, которые никогда не являлись предметом осознания в устной речи. На этих этапах происходит формирование двигательных навыков письма. Такие промежуточные операции, как выделение фонем, изображение этих фонем буквой, синтез букв в слово, последовательный

переход от одного слова к другому, никогда не осознававшиеся в устной речи, в письменной речи остаются еще в течение длительного времени предметом сознательного действия. Лишь после того как письменная речь автоматизируется, эти сознательные действия превращаются в неосознаваемые операции.

Однако в психологическом понимании термина овладение грамотной письменной речью А.А. Леонтьев отмечает ряд существенных особенностей. Он дает определение двум видам грамотности (формальной и функциональной), каждый из которых соответствует определенному этапу развития письменной речи, включая и содержательную и техническую сторону письма [18].

Таким образом, речь через язык выделяет и реализует на практике целый ряд закономерностей в организации специфических знаков как элементов языка, а значит и самой правильной мысли. По мнению А.Р. Лурия в структуру письменной речи входят фонематический уровень, лексический и синтаксический, так как письменная речь неизбежно должна протекать по правилам развернутой грамматики, необходимой для того, чтобы сделать содержание письменной речи понятным при отсутствии сопровождающих ее жестов и интонаций.

Научные представления о теоретических основах овладения орфографическим навыком к началу XX века переросли из разрозненных лингвистических и педагогических методов в достаточно объемные междисциплинарные системы знаний (А.А. Потемня, Д. Овсяннико-Куликовский, А. Пешковский, Ф. Буслаев, Н.И. Греч, И.А. Бодуэн-дэ-Куртенэ, В. Вундт). За первые десятилетия XX столетия эти знания на основе глубоких научных концепций, таких как физиология И.М. Павлова, структура движения Н.А. Бернштейн, нейропсихология А.Р. Лурия, деятельностьная концепция Л.С. Выготского, приобрели структурный характер и четкое отнесение к психологической науке, а именно к таким ее разделам как психолингвистика, специальная психология, педагогическая психология, нейропсихология.

В рамках сложившихся научных направлений орфографический навык был охарактеризован как часть речевой деятельности, имеющий соответствующий вид (продуктивный, письменная речь) и форму (экспрессивная речь) и обладающий всеми признаками деятельности, а именно наличие мотива, плана действий, сенсорные коррекции действий, предвосхищение результата и контроль. Сложился спектр смежных понятий, таких как язык, речь, грамматика, орфография, формальная и действительная грамота, на основе которых обозначились направления дальнейшей научно-теоретической разработки проблемы, такие как психологические механизмы данного процесса, зависимость их структуры от сложности конкретной языковой ситуации, условия и предпосылки успешного овладения орфографическим навыком.

На сегодняшний момент среди психологических особенностей орфографического навыка мы выделяем следующие наиболее существенные характеристики:

1) формирование орфографического навыка начинается с первой фонематической дифференциации, то есть восприятия, с постепенным включением других познавательных процессов, на основе которых происходит выделение морфем и флексий языка, что является основой для простейших орфографических умений;

2) важнейшим этапом овладения орфографическим навыком является переход речевых процессов из неосознаваемых в осознаваемые. Осознаваемые умения выделять грамматические элементы языка влекут за собой переход от первичных форм абстракции речевого материала, доступных без специального обучения, к полной абстракции возможной лишь при сознательном усвоении грамматики, позволяющем осуществлять анализ языкового материала при помощи слова, что и составляет главнейшее условие освоения правописания;

3) собственно орфографический навык складывается из последовательности простых и сложных речевых умений, освоение которых

может идти одновременно и параллельно друг другу, и поступательно по концентрическому типу, то есть по принципу усложнения;

4) минимальной единицы речи мы выделили действие с фонемой. Это дает возможность выделить в психологическом механизме реализации орфографического навыка речевое восприятие, мышление и сенсорные коррекции, движение и сенсорные коррекции, что в свою очередь позволит подробнее рассмотреть особенности взаимосвязи орфографического навыка и фонематического слуха, как составляющего элемента восприятия.[2, 3]

В результате рассмотрения базовых понятий овладения орфографическим навыком, предпосылок успешного овладения и психологических особенностей орфографического навыка, нами было отмечено, что во всей системе освоения человеком языка важнейшую роль выполняет речевое восприятие. При этом фонематический слух, как часть процесса восприятия, выделяющая совокупность звукоразличительных признаков речи, первичен, и, потому является основой всей сложной речевой системы. Звукоразличение в речи связано со смысловой нагрузкой каждой фонемы в слове, поэтому при развитии фонематического слуха по основному закону развития речи постепенный переход от внешнего плана к внутреннему увеличивается степень участия мышления. Степень участия мышления и осознанности свидетельствует об уровне развития фонематического слуха и составляющих его сенсорных операций.

Формирование сенсорных действий, к которым относится поиск, обнаружение, различение и опознавание объекта и которые направлены на приобретение умения пользоваться сенсорными эталонами и выделять свойства воспринимаемых фонем ведет к совершенствованию фонематической составляющей процесса речевого восприятия, а, следовательно, укрепляет основы всей речевой деятельности и орфографического навыка в частности.

Так как основная функция фонематического слуха – смысло-различительная, то недостаточное развитие фонематического слуха ведет, соответственно, к проблемам в развитии устной речи и еще больше

письменной (Л.С. Волкова, М.Е. Хватцев), а опережающее формирование фонематического слуха, напротив, оказывает благотворное влияние на освоение письма.

В результате теоретические основы овладения орфографическим навыком подразумевают, что доминирующее значение в процессе формирования и развития орфографического навыка отводится таким познавательным психическим процессам как восприятие и мышление. Но особенности их проявления возможно выявить лишь при подробном рассмотрении структуры орфографического навыка. [2, 3]

Исходя из самого понятия орфографического навыка и описанных видов грамоты, выделяется особенность поступательного формирования отдельных умений, речевых, письменных и письменно-речевых, которые последовательно и постепенно складываются в собственно орфографический навык.

Из этих же определений вытекает наличие умений различных уровней в речевом навыке. Анализируя и изучая работы различных ученых в данной области, мы выделили следующие простые и сложные умения и навыки в чтении и правописании (см. Таблицу 3), освоение которых может идти одновременно и параллельно друг другу, и поступательно по концентрическому типу, то есть по принципу усложнения.

Из перечисленных умений видно насколько велика роль восприятия и фонематического слуха в отдельных составляющих письменной речи.

Таблица 3.

Виды речевой деятельности и составляющие их умения и навыки

	Виды речевой деятельности	
	рецептивные	продуктивные
	чтение	письмо
Простейшие умения	Умение идентифицировать элементарные письменные знаки (буквы)	Умение идентифицировать элементарные письменные знаки (буквы) в том числе без зрительного образца
	Умение ограничивать поле зрительного внимания (концентрироваться)	Умение ограничивать поле слухового и зрительного внимания (концентрироваться)
	Умение «букварного» чтения	Каллиграфические умения
Сложные умения	Умение расширять поле внимания	Умение расширять поле слухового, зрительного и кинестетического внимания
	Умение сознательно выделять в звучащем слове отдельные звуки и соотносить их с буквами	Умение сознательно выделять в звучащем слове отдельные звуки и переводить их в буквы
Простейшие навыки	Сенсомоторный навык (зрительно-артикуляционный)	Сенсомоторный навык (зрительно-артикуляционно-моторный)
	Навык читать вслух	Каллиграфический навык
	Навык сознательного анализа слова	Навык сознательного анализа и синтеза слова
	Навыки фонемного анализа слова 1. н. выявления порядка следования фонем; 2. н. различения функций фонем; 3. н. выделения фонематических противопоставлений в языке.	Навыки фонемного анализа в орфографическом написании слова: 1. н. выявления порядка следования фонем; 2. н. различения функций фонем; 3. н. выделения фонематических противопоставлений в языке. 4. дифференциация фонем по их смысловой нагрузке
Сложные	Навык перцептивной техники чтения	Автоматизированный навык орфографически грамотного и

навыки		содержательного письма
	Навык выделения (составления) концепта текста	Навык составления концепта текста и соотнесение его с языковыми средствами в виде орфографически грамотного письма

С исторической точки зрения справедливо отметить и тот факт, что значение фонематического слуха и восприятия для развития речи человека было выделено достаточно давно. Однако, ученые посчитали такое значение проявлением отдельного и весьма масштабного феномена. Предположения о наличии общих и индивидуальных возможностей в овладении речью и языком в мировой науке высказывались с середины XIX века. На сегодняшний день эту проблему формулируют как определение языковой способности. Напомним, что фонематический слух по определению есть способность узнавать и распознавать фонемы.

В результате изучение проблем языковых способностей человека дает возможность рассмотреть фонематический слух и фонематическое восприятие еще с одной стороны.

Под различным углом зрения и в различное время проблемой языковой способности занимались такие ученые как В. Гумбольдт, N. Chomsky, Werker, Lalond, Tee, Fernald, Morikawa, Ingram, а так же Ф. Буслаев, А.А. Потебня, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, А.Р. Лурия, Р. Якобсон, Л.И. Айдарова, Л.П. Федоренко, Е.В. Дворникова и др.

Так Н. Хомский различал в своих работах некую языковую способность (*linguistic competence*), которую считал областью лингвистики, и некую языковую активность (*linguistic performance*), которую считал в свою очередь областью психологии. (Chomsky, 1975) Языковая способность рассматривалась им как то, что составляет способность говорить на данном языке, а под языковой активностью понимались высказывания, которые производит носитель данного языка. Хомский доказывал, что дети уже рождаются с некими умственными структурами, облегчающими постижение языка и выражение с его помощью мыслей. [5, 7, 8]

Теорию Н.Хомского называют еще теорией «врожденных знаний». В ней утверждается, что ребенок формулирует гипотезы относительно правил лингвистического описания языка, когда слышит произносимые взрослыми фразы («первичные лингвистические данные»). На основе этих гипотез он

предсказывает лингвистическую структуру будущих предложений, сравнивает эти предсказания с реально появляющимися предложениями, отказывается от гипотез, не оправдавших себя, и развивает те, которые оказались приемлемыми. По словам Н.Хомского врожденные структуры просыпаются тогда, когда ребенок начинает слышать вокруг себя речь.. Естественно, что до начала оперирования с предложениями ребенок начинает оперировать с фонемами.

По мнению Пинкера (Pinker, 1994) способность обучаться языку имеет биологическую основу и является врожденной. А Мейер (Meier, 1991) считает, что новорожденный ребенок подготовлен к тому, чтобы выучить устно любой из 4000 языков мира и язык жестов. Это означает, что врожденная предрасположенность к обучению языку является одновременно и довольно сильной, и довольно гибкой [5, 7, 8].

Джанет Веккер со своими коллегами (Werker, Lalond) на основе оперантного научения пыталась выяснить – является ли способность воспринимать речь на слух врожденной. Она установила, что все младенцы, вне зависимости от того, на каком языке с ними разговаривали от рождения, слышали разницу в произносимых фонемах до возраста 8 месяцев. Однако из числа младенцев, которым исполнилось больше 8 месяцев, и из числа взрослых слышать разницу между фонемами языка хинди могли только те, с кем говорили на хинди и кто сам говорил на этом языке. Так пришли к выводу, что человек вступает в жизнь с врожденной способностью воспринимать на слух звуко-речевые контрасты, которые важны для устных языков. Однако быстро теряется способность распознавать то, что редко слышат. Младенцы в среднем в возрасте от 6 до 7,5 месяцев обретают способность вычленять повторяющиеся звуковые сочетания (слова) в потоке обращенной к ним речи и, видимо, догадываются о том, что повторяющиеся звуки имеют какое-то значение (Jusczyk & Aslin, 1995), при этом уже с 4,5 месяцев они явно отдают предпочтение узнаванию собственных имен. Таким образом, первый шаг ребенка к овладению конкретным языком заключается в том, чтобы отметить

для себя звуковые отличия, которые в этом языке используются со смыслом, ведь ни один язык не использует всех возможных контрастов между звуками речи [5, 7, 8].

Другие ученые, Goldin-Meadow & Mylander, в 1990 и 1998 году описывали свои исследования совершенно глухих детей, не получивших к тому же образования в области жестового языка. Эти дети выказали склонность к созданию собственной знаковой системы с упорядоченной грамматической структурой, которая выполняла функции языка. Примечательно, что поиск детьми структуры начинается со слова. «При наличии или отсутствии устоявшегося языка в качестве ориентира создается впечатление, что дети «готовы» к поиску структуры, по крайней мере, на уровне слова и предложения, когда развивают у себя системы обмена информацией,» - пишут ученые.

С другой стороны Дэн Слобин считает, что при рождении ребенку даны так же и некие ограничители в постижении языка, имеющие вид принципов, а точнее совокупности принципов. Он называет их принципами оперирования, которые все вместе составляют присущую ребенку способность к языковому творчеству. Эти принципы выступают в роли руководства к действию, которое предлагает детям обязательно следить за взаимосвязью порядка языковых единиц и их значениями.

При использовании принципов оперирования дети порождают массу гипотез о значениях и особенностях «срабатывания» различных языковых единиц, в том числе и морфем. Но так как эти же принципы требуют от ребенка вырабатывать классификацию одинаковых случаев, то возникает эффект сверхправильности. В русской психолингвистике это явление называется сверхгенерализацией. Например, приложить – ложить (вместо класть), ломаю – вставаю (вместо встаю) и т.д. [5, 7, 8] Сверхправильность возникает после того, как детьми усваивается правильная форма большинства глаголов и существительных. Со временем это преодолевается за счет применения других принципов оперирования.

Ф. Зимбардо и М. Ляйпе также приходят к выводу, что дети с рождения имеют биологическую основу способности обучаться языкам и доказывают, что способность воспринимать фонематические различия является так же врожденной, даже если эти различия не используются в окружающем языке. Приблизительно к 7,5 месяцам дети различают повторяющиеся звуки и начинают усвоение значений слов. Посредством принципов оперирования дети научаются анализировать язык и выражать свои мысли через его использование.

В психолого-педагогическом цикле работ по проблемам обучения языку как родному, так и иностранному, отечественные психологи так же пришли к выводу о существовании некой языковой способности.

Л.И. Айдарова выделяет несколько элементов языковой способности: дар слова, языковое чутье, языковое чувство, языковая интуиция, языковая догадка. Е.В. Дворникова пишет: «В самом общем понимании языковое чутье есть проявление индивидуальных особенностей языковой способности, данной человеку от рождения». [2, 13]. А выдающийся отечественный психолог и методист Л.И. Божович дает иное определение: языковое чутье «как неосознанное, нерасчлененное эмоциональное обобщение речевого опыта ребенка, используемое в речи для регулирования и контроля правильности... которое возникает непроизвольно, как побочный продукт деятельности, направленной на овладение практикой речевого общения» .

А.Р. Лурия и Р.Якобсон выделяют два основных вида речемыслительных операций – способность к селекции и способность к комбинации. Поэтому к языковой способности отнесены умение создавать идеальные модели целого, опираясь на наиболее существенные смысловые моменты высказывания, а так же умение разворачивать исходный замысел в последовательность языковых элементов, где их индивидуальная комбинация и есть выражение мысли.

Л.П. Федоренко, Е.В. Дворникова отмечают в качестве принципа развития чувства языка учет освоения ребенком закономерностей языка на подсознательном уровне. По их мнению, именно в период обучения грамоте требуется создание специальных игровых проблемных ситуаций, в которых

словотворчество, как проявление языкового чутья, было бы адекватным способом речевого поведения. Такие игры придают исследовательскую направленность мыслительной работе детей по вычленению языковых единиц и правил их употребления [13].

А.А. Леонтьев приходит к выводу: «Способностей к языку» вообще нет как таковых или, если все же их выделять, их структура чрезвычайно гетерогенна. <...> В целом способность к языку складывается из многих компонентов, чаще всего неспецифических, неспециализированных» [18]

И.А. Зимняя языковую способность называет вербально-коммуникативной функцией и определяет, как сложный механизм приема, переработки и выдачи вербальной информации посредством языка как средства и речи как способа формирования и формулирования мысли во всех видах речевой деятельности в процессе общения [16]. Указывая на сложную структуру языковой способности, И.А. Зимняя описывает ее модель.

Первым уровнем этой модели выделяется перцептивно-моторный. Он осуществляет первичный непосредственный контакт с окружающим миром в процессе устного вербального общения в слуховой и артикуляторной, то есть речедвигательной, модальности. Этот уровень есть перевод с акустического кода на нервный и обратно – с кода нервной импульсации на акустический.

Второй уровень этой модели – формирование или формулирование мысли, а значит установление предметно-смысловых соответствий при помощи языковых средств. Показателем создания всей иерархии смысловых связей является связность, реализация которой служит опорными точками между внутриуровневых переходов. Второй уровень – это уровень перевода с языковых средств на смысл и со смысла на языковые средства.

Третий уровень – смыслообразующий, высший синтез смыслокомплексов, уровень перехода с предметного на смысловой план и со смыслового на предметный.

Разграничение уровней условно, так как все они как бы входят друг в друга. Самое главное, по мнению И.А. Зимней то, что вербально-

коммуникативная функция или языковая способность прижизненно формируется именно в условиях интерфункционального взаимодействия по схеме «говoreние¹→ слушание²». Другими словами, говорящий является одновременно и слушателем, он «"прилаживает" выходной акустический сигнал по собственному слуховому эффекту и по реакции слушателя», при чем "прилаживание" основывается на врожденном имитационном рефлексе и выражается в звукоподражании. И.А. Зимняя констатирует, что на основе исследований и выводов Л.А. Чистович и В.А. Кожевниковой основную роль в этом процессе слуховой контроль играет для выработки артикуляции слоговых комплексов. [16].

По Н.И. Жинкину «чувством языка» можно считать управляемую систему усвоения языка в нормах речи, а так же систему слухового контроля правильности автоматически воспроизводимых норм речи [7]. В процессе звуковой реализации речи обнаруживаются два объекта управления – дискретный и непрерывный. Дискретными информационными единицами речи являются фонемы, морфемы, слова. Конкретное смысловое предложение как семантическую структуру относят к работе аналоговой системы контроля, так как она образует слитное единство и интеграцию конкретных лексических значений.

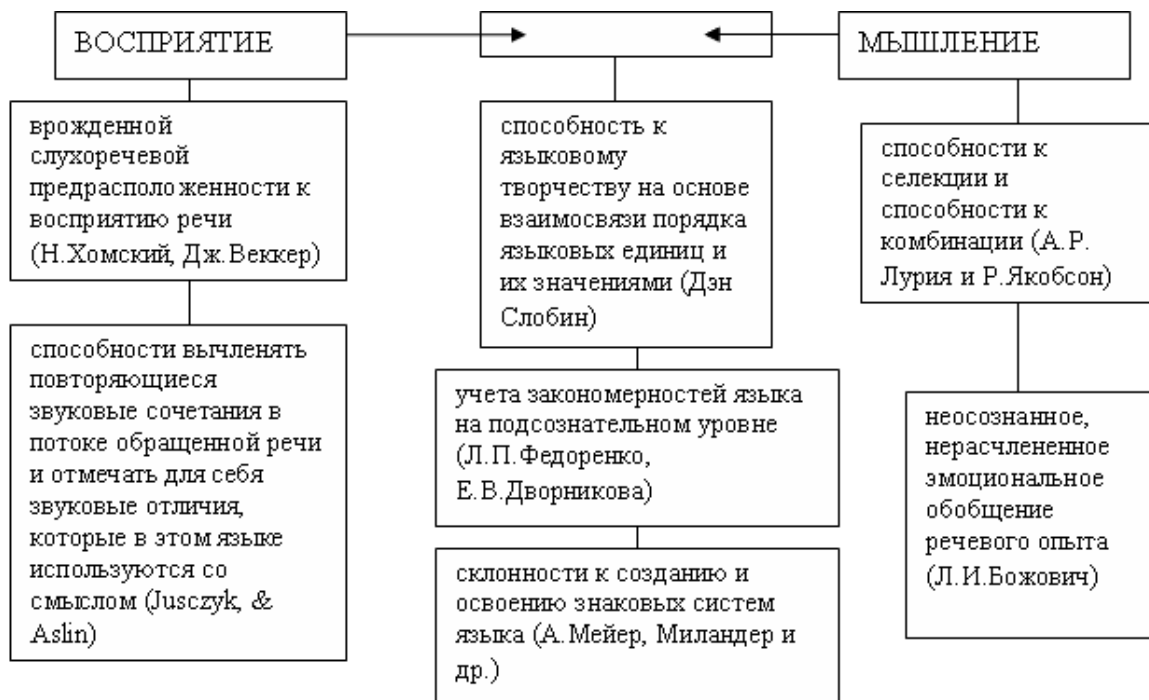
Таким образом, на основе анализа различных взглядов на проблему врожденной предрасположенности к освоению языка нам удалось выделить составляющие языковой способности и их основные характеристики по принципу доминирующего познавательного психического процесса. (см. Схему 2).

В самих названиях некоторых выделенных учеными элементами языковой способности имеются четкие указания на доминирующий психический познавательный процесс в механизме реализации данного элемента. Так Л.И. Божович пишет о «обобщении», а А.Р. Лурия и Р. Якобсон о «селекции и комбинации».

Схема 2.

Составляющие языковой способности

в психолого-педагогических исследованиях и их принадлежность к познавательным психическим процессам



Из представленной схемы видно, что помимо чистого восприятия и чистого мышления в речевых процессах отдельное место занимают комбинированные проявления, которым различные авторы присваивают статус собственно языковых способностей или же дают собственные названия.

Чаще всего выделенные операции причисляют к мыслительным, что дает нам возможность отнести указанные составляющие языковой способности к мышлению. Другие авторы (Jusczyk, & Aslin, Н. Хомский, Дж. Веккер) говорят в первую очередь о «восприятии» и «отличении» языковых элементов, то есть о способности ощущать и дифференцировать языковые элементы, что, безусловно, относится к психическому процессу восприятия. Наравне с этим несколько выделенных элементов языковой способности либо не содержат четко определяющего основного понятия (А. Мейер, Миландер и др.), либо содержат несколько таких понятий (Л. П. Федоренко, Е. В. Дворникова, Дэн Слобин).

Другими словами, во всех выделенных элементах языковой способности, как обязательной врожденной основы освоения языка, выделяется наличие значимых компонентов речевого восприятия и мышления. А фонематический слух как слухоречевая предрасположенность, входя в состав речевого восприятия, является и частью языковой способности.

На основе представленного фонематический слух как психологическое понятие приобретает такие характеристики как врожденность и угасание при неполной задействованности.

Таким образом, речевое восприятие и языковые способности личности учащихся являются фундаментальной основой для развития орфографической грамотности и, как следствие, влияют на уровень и качество социальной коммуникации не только в учебной деятельности, но и в повседневной жизни, а позже и в профессиональном становлении.

Литература

1. Бархин, К. Б. Методика русского языка в средней школе: учебник для высших педагогических учебных заведений и пособие для преподавателей / К. Б. Бархин, Е.С. Истрина и др. – М, 1934. – 264 с.
2. Белоус Е.Н. Значение фонематического слуха для структуры орфографического навыка //Вестник Ставропольского государственного университета. – Выпуск 66 (1). -2010г. – С.157-164 – 0,37 п.л.
3. Белоус Е.Н. К проблеме структуры фонематического слуха // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской Академии образования. - №10. – 2009. - №10(67) (октябрь) – 2009. – С.122-129
4. Белоус Е.Н. Проблемы подготовки детей к обучению родному языку. Теория и практика обучения, воспитания, развития дошкольников и младших школьников в условиях личностно-ориентированной модели общеобразовательной школы: сб. науч. статей и мат. международной научно-практ. конференции, Коломна, 22-23 мая 2007 г. / Федеральное агентство по образованию, М-во образ. Моск.обл., КГПИ; отв. ред. О.Б.Широких. - Коломна: КГПИ, 2007. - 344с.

5. Белоус Е.Н. Развитие речи и фонематического слуха в театрально-игровой деятельности // Дошкольное воспитание. - №7. – 2009. - С.66-70.
6. Белоус Е.Н. Развитие фонематического слуха как фактора орфографического навыка // Начальная школа. - 2010. - № 10. - С. 30-33.
7. Белоус Е.Н. Фонематическая составляющая языковых способностей как предпосылка успешного овладения языком // Человеческий капитал. - 2012. - № 10-11. - С. 224-228.
8. Белоус Е.Н. Фонематический слух и языковые способности. Начало: сб. науч. ст. аспирантов и соискателей. – Вып.6./ГОУ ВПО МО «Коломенский государственный педагогический институт»; под. ред. А.В.Кулагина. – Коломна: КГПИ, 2008. - 200с.
9. Белоус Е.Н. Язык и его психологическое определение // Практическая психология образования XXI века: психологическое сопровождение образовательного процесса: сборник научных статей и материалов XI Всероссийской научно-практической конференции. / под общей редакцией И.М. Ильичевой, Р.В. Ершовой. - 2013. - С. 188-191.
10. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии. М., 1966. - 420 с.
11. Горохова И.В. Критерии, показатели и уровни профессиональной готовности социальных педагогов к работе с замещающими семьями // Башкатовские чтения: Психология притеснения и деструктивного поведения, профилактика ксенофобии, экстремизма и национализма в детско-подростковой среде. Материалы Одиннадцатой Всероссийской научно-практической конференции. Министерство образования Московской области, ГОУ ВПО "Московский государственный областной социально-гуманитарный институт" / Ответственный редактор М.Н. Филиппов. - 2011. - С. 72-79.
12. Горохова И.В. Организационно-методическое обеспечение профессиональной подготовки социального педагога к работе с замещающей семьей // Практическая психология образования XXI века: психологическое сопровождение образовательного процесса . Сборник научных статей и материалов XI Всероссийской научно-практической конференции. / под общей редакцией И.М. Ильичевой, Р.В. Ершовой. - 2013. - С. 25-29.
13. Дворникова Е.В. Развитие у первоклассников языковой чувствительности к морфеме // Начальная школа, №11, 2006.- С.79-81.

14. Ерофеева М.А. Социальная активность школьников: гендерный аспект // Башкатовские чтения: Психология притеснения и деструктивного поведения, профилактика ксенофобии, экстремизма и национализма в детско-подростковой среде. Материалы Одиннадцатой Всероссийской научно-практической конференции. Министерство образования Московской области, ГОУ ВПО "Московский государственный областной социально-гуманитарный институт" / Ответственный редактор М.Н. Филиппов. - 2011. - С. 83-85.
15. Ерофеева М.А., Дергачева Е.С. Обнищание духовно-нравственных ориентиров молодежи в современной России // Актуальные проблемы социально-педагогической деятельности. Материалы международной научно-практической конференции, посвященной видному ученому-педагогу, профессору Куфаеву Василию Исидоровичу. - Министерство образования и науки РФ, Министерство образования Московской области, ГОУ ВПО "Московский государственный областной социально-гуманитарный институт" / Под общей редакцией И.В. Гороховой, М.Н. Филиппова. - 2013. - С. 138-140.
16. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: НПО «МОДЭК», 2001. - С.364-366
17. Ильичева И.М. Духовно-нравственное воспитание в образовательном пространстве России. // Практическая психология образования XXI века: сборник научных статей и материалов X всероссийской научно-практической конференции / Министерство образования и науки Российской Федерации, Министерство образования Московской области, Московский государственный областной социально-гуманитарный институт; редкол.: И. М. Ильичева, Р. В. Ершова. - Коломна, 2012.
18. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избр. психологические труды. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.
19. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. уч. заведений. / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – М., 2000. – 472 с.

Фоменко Татьяна Андреевна -

кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации ГОУ ВО МО, «Государственный социально-гуманитарный университет», tatfomenko@yandex.ru

Дискурс языковой личности как проявление акцентуации характера (на материале трагедий В. Шекспира)

Talis hominibus fuit oratio, qualis vita (лат.)

Каков человек, таковы его речи.

Введение

Указом Президента РФ 2015 год был объявлен Годом литературы, основными задачами которого были привлечение внимания к чтению и литературе, стимулирование интереса россиян к книгам. Если вопрос поднимается на правительственном уровне, значит, проблема существует и необходимо решать ее, объединяя усилия семьи, школы, всего сообщества.

Как тут не вспомнить слова великого академика, философа, филолога Д.С. Лихачева: «Ни в одной стране мира с самого начала ее возникновения литература не играла такой огромной государственной и общественной роли, как у восточных славян».

Известно, что человек – это информационный продукт общества, сущность его поведения определяется результатом сочетания накопленного информационного опыта поколений, знаний, традиций и его личного опыта. Опыт человечества, закрепленный в печатном слове, передается, информационное общение носит познавательный характер, преобразует деятельность человека, его мировоззрение, обогащая новыми формами и содержанием, обогащает знаниями.

Чтение художественной литературы развивает духовность и формирует жизненные идеалы, помогает определиться в выборе этических и эстетических ценностей. Очень важно приобщить к чтению, пробудить интерес к чтению школьников. Уроки литературы занимают особое место в формировании личности, нравственности, мышления, эмоций, речи. «Вернейший способ узнать человека — его умственное развитие, его моральный облик, его характер

— прислушаться к тому, как он говорит», писал Д.С. Лихачев. Выбор и помощь в интерпретации литературных произведений способствуют развитию художественного вкуса школьников, чтобы молодое поколение не «замусорило сознание различного рода «чтивом» и бессодержательной чисто развлекательной безвкусицей» (Д.С. Лихачев). Программы обучения составлены таким образом, что наши школьники познают все богатства, накопленные другими культурами и культурами прошлого. Ф. Вольтер утверждал, что «Образованные народы считали трагедию одним из прекраснейших искусств», вот почему наследие У.Шекспира активно изучается всеми представителями человечества, как в школах, так и в университетах. Любой современный человек осознает, что концепция культуранравственно-эстетического воспитания школьника идет рука об руку с изучением всемирной художественной литературы. Невозможно встретить человека, который бы не продолжил начало монолога принца Датского «Быть или не быть», а финальные слова «Нет повести печальнее на свете» кажутся поистине родными любому подростку. Именно в этом возрасте идет знакомство с уникальным наследием великого гения британской, а, правильнее сказать, мировой литературы! Одна из основных проблем творчества английского драматурга – человек- личность, как нельзя лучше отражает ту бурю страстей и неразрешенных конфликтов, которые переполняют любого подростка.

Необходимо учитывая возрастные психологические особенности учеников старшего школьного возраста, помогать им воспринимать художественную литературу как искусство слова, формировать читателя и его духовный мир.

Формирование личности ученика – главная задача современной педагогики. В этом направлении возникли и успешно развиваются концепции, рассматривающие нравственное воспитание как выработку системы нравственных отношений личности к действительности (И.С.Марьенко, В.А.Яковлев, и др.), как средство управления идейно-нравственным развитием школьника, обеспечения его положения как субъекта деятельности и

внутриколлективных отношений и самовоспитания (Г.Н.Филонов, О.С.Богданова, М.Ф.Харламов, Л.И.Новикова, Л.И.Рувинский и др.). Значение этих исследований - в попытке преодолеть традиционные подходы к нравственному воспитанию. Формирующаяся личность ученика рассматривается в них как активно развивающаяся система, способная к нравственной саморегуляции.

Представление о личности, реализующей определенный стиль жизни, отражается в стиле употребления языка, т.е. такой взгляд на личность соединяет социально-поведенческий контекст с речевым, что дает нам возможность изучения дискурса языковой личности, а также типов акцентуации характера, опосредованно через речь.

Языковая личность может исследоваться тремя путями: 1) от психологии языка и речи, это путь психолингвистический; 2) от закономерностей научения языку, т.е. лингводидактики; 3) от изучения языка художественной литературы, что мы выбрали объектом исследования, с учетом отражения акцентуации характера личности литературных героев, т.е. литературоведческий путь. Многочисленные исследования доказали, что психика, сознание, мышление и язык тесно взаимосвязаны. Язык вплетен во все виды деятельности человека и является важной характеристикой личности.

Многоаспектное изучение личности позволит найти ответы на актуальные проблемы и запрос современного общества о формировании психологических свойств личности, определяющих социально значимые поступки человека, которые способны предотвратить деградацию не только личности, но и общества. Изучение языковой личности литературного героя позволяет лучше понять сюжет драматургического произведения, поскольку лингвистически релевантные личностные индексы, особенность которых «состоит в том, что они проявляются очень часто и помимо воли, с одной стороны, и весьма ограничены количественно, с другой», помогают правильно интерпретировать поступки героя, постигая авторский замысел не только на поверхностном, но и на глубинном уровне [Карасик В.И., 2002].

В нашем исследовании мы выдвигаем гипотезу о том, что акцентуация характера обязательно отражена в дискурсе языковой личности. Мы начинаем с рассмотрения теории типологий характера, анализируем теории типологий акцентуаций характера, изучаем понятие языковой личности и речевого поведения, анализируем вербальный уровень языковой личности и особенности речевого поведения, проводим психолингвистический и психологический анализ личности героев художественной литературы, обладающих определенными акцентуациями характера на примере драматургических произведений В.Шекспира.

Теоретической основой исследования является концепция профессоров К. Леонгарда, А.Е. Личко, а также И.Г. Кошевой, В.П. Аникина, В.А. Звегинцев, В.Я. Проппа и т.д.

Методологической базой исследования послужили положения, разработанные в отечественных и зарубежных работах по психологии характера (Б.Г. Ананьев, Ю.Б. Гиппенрейтер, Н.Д. Левитов, А.Г. Маклаков, С.Л. Рубинштейн); по акцентуации характера (К. Леонгарда, А.Е. Личко); по стиховедению (Е.Г. Эткинд, В.М. Жирмунский, М.Л. Гаспаров, Б.В. Томашевский); по фольклористике (В.П. Аникин, В.Я. Пропп, Д.С. Лихачев, А.В. Кулагина, Т.И. Воронцова, L. Pound, D. Buchan, A.L. Lord, A.V. Friedman, А.Н. Краппе, В.Е. Гусев, О.Л. Мощанская, А.Н. Веселовский, Дж. Бейли, П.Г. Богатырев, И.А. Оссовецкий, С.Е. Никитина, Б.Н. Путилов, Д.М. Балашов); по лингвофольклористике (Е.Б. Артеменко, М.А. Бобунова, А.Т. Хроленко, З.К. Тарланов, О.А. Петренко, И.С. Климас, М.Н. Левченко, М.А. Венгранович, К.Г. Завалишина, О.Н. Зимнева); по теории языка (В. Фон Гумбольдт, В.А. Кочергина, И.Г. Кошечая, М.Ю. Маслов, А.А. Потеня, Ю.С. Степанов, О.С. Широков, Л.В. Щерба); по теории дискурса (Н.Д. Арутюнова, Т.А. Ван Дейк, J. Ostman); по переводу и переводоведению (Л.И. Борисова, Ю.Н. Марчук, Л.Л. Нелюбин).

Выбор методов исследования был продиктован природой изучаемого материала. Основным методом, применяемым в исследовании, можно считать

комплексно представленный лингвистический метод, который включал такие приемы, как описательность и контрастивную оппозицию, семасиологию и нарратологию, но только лишь в той их части, которая способствовала более глубокому лингвистическому анализу фактологического материала. Мы использовали также метод семантико-когнитивного анализа, который предполагает, что в процессе лингво-когнитивного исследования от содержания значений мы переходим к содержанию концептов в ходе особого этапа описания – когнитивной интерпретации, т.е. когнитивная семасиология (возвращение к языку) и лингво-когнитивная концептология (движение к сознанию) [Попова, Стернин, 2007]. Типологический метод, используемый для выявления типов языков, а также для установления природы и сущности типологических сходств и универсалий, обнаруживаемых на различных уровнях языковой структуры, позволил в нашем исследовании проанализировать типологию порядка слов, типологию лексических систем, синтаксических универсалий бредового текста. Психолого-синтаксический метод позволил рассмотреть способы обнаружения мышления в слове. Мышление – это, прежде всего, соединение, сочетание представлений. Следовательно, психологическую основу предложения составляет коммуникация. А коммуникация, в свою очередь, двучленна: она состоит из психологического субъекта – господствующего представления и психологического предиката- подчиненного представления. Экспериментальный метод психолингвистики направлен на то, чтобы поставить испытуемого в ситуацию (управляемого) выбора и принятия решения (хотя выбор и решение могут быть как осознанными, так и неосознанными). Иными словами, в эксперименте мы оставляем константными (неизменными) все факторы, потенциально влияющие на выбор и решение в данной ситуации, кроме того единственного фактора, который и является предметом нашего исследования. Испытуемый (субъект) в любой момент времени субъективно и объективно един и неразрывен с миром, в котором он живет и действует, что мы и наблюдаем в условиях литературного произведения, где автор определяет реальность, в которой его герой вынужден искать решение [Леонтьев, 1997].

Методом вербального ассоциативного эксперимента мы получаем непосредственную информацию о структуре внутреннего лексикона литературного героя (испытуемого), т.е. о тех познавательных процессах, которые лежат в основе ассоциирования) [Леонтьев, 1997].

Практическая значимость исследования состоит в том, что материалы нашего исследования можно использовать в курсе чтения лекций, а так же на практических и семинарских занятиях по психолингвистике, лингвокультурологии, истории литературы английского языка, социолингвистики.

Глава 1. Из истории теории об акцентуации характера

1.1. Проблема определения понятия «характер»

Проанализированный теоретический материал позволяет нам утверждать, что попытки исследовать характер предпринимались еще в незапамятные времена. Понятие «характер», как утверждает профессор Ю.Б. Гиппенрейтер, трактуется в психологии далеко не однозначно. Много спорных вопросов возникает при попытке развести понятия «характер» и «личность». Причина в том, что в психологической литературе продолжает широко использоваться более традиционная, расширенная, трактовка понятия «личность». Согласно этой трактовке, в структуру личности входят все психологические характеристики человека, а также морфофизиологические особенности его организма [Б.Г. Ананьев, 1977; С.Л. Рубинштейн, 1976]. Популярность и стойкость такого расширенного понимания личности определяется тем, что оно совпадает с общежитейским значением этого слова: для обыденного сознания личность — это конкретный человек со всеми его индивидуальными особенностями.

Понятие «характер» можно рассматривать как в широком, так и в узком смысле. В *широком смысле* вышеуказанное представление о личности позволяет дать более точный ответ на вопрос, что такое характер. В самых ранних описаниях «характера», принадлежащему *Феофрасту*, нетрудно увидеть, что речь в них идет об отрицательных личностных чертах. Под

заголовками «Лесть», «Крохоборство», «Подлокорыстие» и т. п. Феофраст рисует гротескные портреты людей - носителей какого-нибудь одного порока, по существу - стойкого ведущего мотива: угодничества, мелкого стяжательства, постыдной корысти и проч. *И. Кант* применяет понятие «характер» к тем людям, которые руководствуются в своем поведении твердыми принципами «максимами». Но установление принципов и следование им является функцией, высшей инстанции личности — ее самосознания, так что и кантовский характер, по существу, есть проявление личности в узком смысле. *Э. Фромм*, раскрывая понятие «социальный характер», включает в структуру индивидуального характера такие черты, как милитаристские устремления нацистов или страсть к бережливости у мелкого лавочника [Гиппенрейтер, 2008]. *Б.Г. Ананьев* считает обязательным подходить к чертам характера со стороны их «жизненного содержания» [Ананьев, 1980]. Черты характера, по его мнению, образуются из отношений, но не любых, а тех, которые, во-первых, «существенны», во-вторых, «укоренились в личности». Существенными и потому главными характерообразующими отношениями, по мысли *Б.Г. Ананьева*, являются «отношения к обществу и идеологии, труду, другим людям и самому себе» [Ананьев, 1980]. *С.Л. Рубинштейн* также подчеркивает момент устойчивости, или закреплённости, как признак черт характера. Однако источник характера он видит не в отношениях, а в мотивах и побуждениях. Последние возникают сначала как ситуационно обусловленные, вызванные стечением внешних обстоятельств; со временем они «генерализуются» и закрепляются в виде свойств характера. «Побуждение, мотив, — резюмирует *С.Л. Рубинштейн*, - это свойство характера в его генезе», а воспитание характера - «это отбор и «прививка» надлежащих мотивов путем их генерализации и стереотипизации» [Рубинштейн, 1976]. В обзорной статье *Н.Д. Левитов* резюмировал следующие выводы: «Как компонент личности характер в работах всех советских психологов трактуется как выражение направленности или системы отношений и волевых черт» [Левитов, 1970]. Итак, если взять за основу «диадку», обозначенную в приведенном выводе

(направленность/или отношения/и воля), то можно сказать определенно, что так понимаемый характер практически совпадает с личностью *в узком смысле*, ибо и направленность (мотивы и вытекающие из них отношения), и воля есть основные образующие и основные проявления личности.

Из всего сказанного становится ясно, что призыв «восстановить в правах психологию характера» [Левитов, 1970] можно реализовать только в том случае если «характер» и «личность» перестанут употребляться как синонимы, т. е. если понятие «характер» будет адресоваться к иной действительности, чем понятие «личность». Такая специальная, или узкая, трактовка характера в литературе тоже существует. Характер *в узком смысле* слова определяется как совокупность устойчивых свойств индивида, в которых выражаются способы его поведения и способы эмоционального реагирования.

Ю.Б. Гиппенрейтер, не ставит знак равенства между характером и личностью, утверждая, что суть различий между характером и личностью, в том, что черты характера отражают то, *как* действует человек, а черты личности — то, *ради чего* он действует. При этом очевидно, что способы поведения и направленность личности относительно независимы: применяя одни и те же способы, можно добиваться разных целей и, наоборот, устремляться к одной и той же цели разными способами.

1.2. Типология характера. Критерии психопатий

Как отмечает профессор А.Г. Маклаков, типология характеров строится на существовании определенных типических черт. Типическими называются черты и проявления характера, которые являются общими и показательными для некоторой группы людей. Соответственно под типом характера следует понимать выражение в индивидуальном характере черт, общих для некоторой группы людей [Маклаков, 2008].

Следует также отметить, что все типологии человеческих характеров, как правило, исходят из ряда общих идей: 1. Характер человека формируется в онтогенезе относительно рано и на протяжении остальной жизни проявляет себя как более или менее устойчивое личностное образование. 2. Сочетания

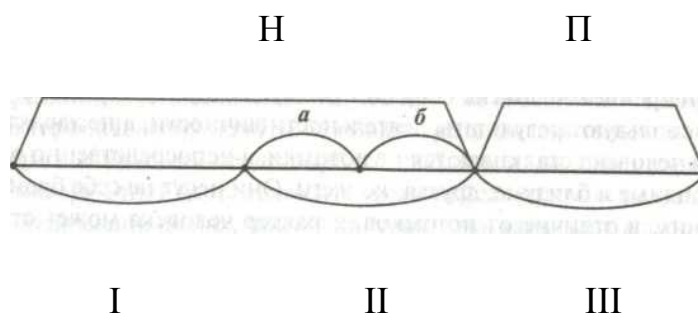
личностных черт, которые входят в характер человека, не являются случайными. 3. Большая часть людей в соответствии со своими основными чертами характера может быть разделена на типовые группы.

Известные современные ученые А.Г. Асмолов и Ю.Б. Гиппенрейтер, сходятся во взглядах о том, что феноменология характера, т.е. наиболее интересные и жизненно правдивые описания характера (известные как «типологии характера») возникли в пограничной области, на стыке двух дисциплин: психологии и психиатрии. Первые работы этого направления содержали небольшое число типов. Так, К. Юнг выделил два основных типа характера: экстравертированный и интровертированный; Э. Кречмер также описал всего два типа: циклоидный и шизоидный. Со временем же число типов увеличилось. У П. Б. Ганнушкина мы находим уже порядка семи типов (или «групп») характеров; у К. Леонгарда и А.Е. Личко — десять-одиннадцать.

Профессор Ю.Б. Гиппенрейтер, утверждает, что практически все авторы типологий подчеркивали, что характер может быть более и менее выражен. Представьте себе ось, на которой изображена интенсивность проявлений характеров. Тогда на ней обозначатся следующие три зоны (рис. 1): зона абсолютно «нормальных» характеров, зона выраженных характеров (они получили название акцентуаций) и зона сильных отклонений характера, или психопатии. Первая и вторая зоны относятся к норме (в широком смысле), третья к патологии характера. Соответственно, акцентуации характера рассматриваются как крайние варианты нормы. Они, в свою очередь, подразделяются на явные и скрытые акцентуации.

Различение между патологическими и нормальными характерами, включающими акцентуации, очень важно. По одну сторону черты, разделяющей вторую и третью зоны, оказываются индивиды, подлежащие ведению психологии, по другую малой психиатрии. Конечно, «черта» эта размыта. Тем не менее, существуют критерии, которые позволяют ее приблизительно локализовать на оси «интенсивности» характеров.

Рис 1. Ось степени выраженности характера



I — «средние» характеры; *II* — акцентуированные характеры: *а* — скрытые акцентуации; *б* — явные акцентуации; *III* - психопатии. Обозначения: *Н* — норма, *П* — патология.

Таких критериев три, и они известны как **критерии психопатий** Ганнушкина - Кербикова. Характер можно считать патологическим, т. е. расценивать как психопатию, если он *относительно стабилен* во времени, т. е. мало меняется в течение жизни. «Этот первый признак, по мнению А.Е. Личко, хорошо иллюстрируется поговоркой: «Каков в колыбельке, таков и в могилку». Вторым признаком — *тотальность проявлений* характера: при психопатиях одни и те же черты характера обнаруживаются всюду: и дома, и на работе, и на отдыхе, и среди знакомых, и среди чужих, в любых обстоятельствах. Если же человек, предположим, дома один, а «на людях» — другой, то он не психопат. Третий и самый важный признак психопатий - это *социальная дезадаптация*. Последняя заключается в том, что у человека постоянно возникают жизненные трудности, причем эти трудности испытывает либо он сам, либо окружающие его люди, либо и тот и другие вместе [Гиппенрейтер, 2008].

1.3. Типы психопатий и акцентуаций

Проанализированный материал дает нам возможность утверждать, что существует полисемия в терминологии. А.Е. Личко в книге «Психопатии и акцентуации характера у подростков» утверждает, что есть проблема отграничения психопатий от акцентуаций, т.е. от крайних вариантов нормы. В.М. Бехтерев упоминал о «*переходных состояниях между психопатией и нормальным состоянием*»... П.Б. Ганнушкин подобные случаи обозначал как «*латентную психопатию*», М. Фрамер и О.В. Кербики - как

«*предпсихопатию*», Г.К. Ушаков - как «*крайние варианты нормального характера*». Наибольшую известность получил термин К. Леонгард — «*акцентуированная личность*». Однако, по мнению А.Е. Личко правильное говорить об «*акцентуациях характера*» [Личко, 1977]. Личность - понятие гораздо более сложное, чем характер. Она включает интеллект, способности, склонности, мировоззрение и т. д. В описаниях К. Леонгарда речь идет именно о типах характера.

На основании сказанного можно дать следующее определение акцентуации характера. *Акцентуации характера* — это крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, вследствие чего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим [Личко, 2008].

В зависимости от степени выраженности учеными было выделено две степени акцентуации характера: явная и скрытая [Личко, Александров, 1973].

Явная акцентуация. Эта степень акцентуации относится к крайним вариантам нормы. Она отличается наличием довольно постоянных черт определенного типа характера. **Скрытая акцентуация.** Эта степень, видимо, должна быть отнесена не к крайним, а к обычным вариантам нормы.

В отношении акцентуаций существуют две классификации типов. Первая предложена К. Леонгардом в 1968 г. (во втором издании книги К. Леонгард (1976) несколько видоизменил классификацию), вторая разработана А.Е. Личко в 1977 г. А.Е. Личко предлагает следующее сопоставление вышеуказанных классификаций (см. Таблицу 1):

В классификации К. Леонгарда отсутствуют довольно распространенные в подростковом возрасте неустойчивый и конформный типы, а также астеноневротический тип. Дистимический тип в его классификации соответствует конституционально-депрессивному типу по П.Б. Ганнушкину, а застревающий тип — паранойяльному — оба они в подростковом возрасте практически не встречаются.

Сопоставление классификаций акцентуации характера личности по теориям К. Леонгарда и А.Е. Личко

Тип акцентуированной личности по К. Leonhard (1976)	Тип акцентуации характера по А.Е. Личко (1977)
1. Демонстративный	1. Истероидный
2. Педантичный	2. Психастенический
3. Застревающий	3. -
4. Возбудимый	4. Эпилептоидный
5. Гипертимический	5. Гипертимный
6. Дистимический	6. -
7. Аффективно-лабильный	7. Циклоидный
8. Аффективно-экзальтированный	8. Лабильный
9. Эмотивный	9. Лабильный
10. Тревожный (боязливый)	10. Сенситивный
11. Экстравертированный	11. Гипертимо-конформный
12. Интровертированный	12. Шизоидный
Тоже	Сенситивный
	Неустойчивый
	Конформный
	Астено-невротический

Несмотря на отсутствие вышеуказанных типов в классификации К. Леонгарда, мы принимаем во внимание в нашей работе именно эту классификацию, т.к. особенности характера в подростковом возрасте не являются объектом нашего исследования.

1.4. Акцентуация «личности» по К. Леонгарду

В нашей работе мы берем за основу классификацию немецкого ученого К. Леонгарда. По мнению Леонгарда, акцентуации личности прежде всего проявляются в общении с другими людьми. Поэтому, оценивая стили общения, можно выделить определенные типы акцентуаций. В классификацию, предложенную К. Леонгардом, входят следующие типы:

1. Гипертимный тип. Его характеризует чрезвычайная контактность, словоохотливость, выраженность жестов, мимики, пантомимики. Такой человек часто спонтанно отклоняется от первоначальной темы разговора. У него возникают эпизодические конфликты с окружающими людьми из-за

недостаточно серьезного отношения к своим служебным и семейным обязанностям. Люди подобного типа нередко сами бывают инициаторами конфликтов, но огорчаются, если окружающие делают им замечания по этому поводу. Из положительных черт, привлекательных для партнеров по общению, людей данного типа характеризуют энергичность, жажда деятельности, оптимизм, инициативность. Вместе с тем они обладают и некоторыми отталкивающими чертами: легкомыслием, склонностью к аморальным поступкам, повышенной раздражительностью, прожектерством, недостаточно серьезным отношением к своим обязанностям. Они трудно переносят условия жесткой дисциплины, монотонную деятельность, вынужденное одиночество.

2. *Дистимный тип.* Его характеризует низкая контактность, немногословность, доминирующее пессимистическое настроение. Такие люди являются обычно домоседами, тяготеют к шумному обществу, редко вступают в конфликты с окружающими, ведут замкнутый образ жизни. Они высоко ценят тех, кто с ними дружит, и готовы им подчиняться. Они располагают следующими чертами личности, привлекательными для партнеров по общению: серьезностью, добросовестностью, обостренным чувством справедливости. Есть у них и отталкивающие черты. Это пассивность, замедленность мышления, неповоротливость, индивидуализм.

3. *Циклоидный тип.* Ему свойственны довольно частые периодические смены настроения, в результате чего так же часто меняется манера общения с окружающими людьми. В период повышенного настроения такие люди являются общительными, а в период подавленного — замкнутыми. Во время душевного подъема они ведут себя как люди с гипертимной акцентуацией характера, а в период спада — как люди с дистимной акцентуацией.

4. *Возбудимый тип.* Данному типу присуща низкая контактность в общении, замедленность вербальных и невербальных реакций. Нередко такие люди занудливы и угрюмы, склонны к хамству и брани, к конфликтам, в которых сами являются активной, провоцирующей стороной. Они неуживчивы в коллективе, властны в семье. В эмоционально спокойном состоянии люди

данного типа часто добросовестные, аккуратные, любят животных и маленьких детей. Однако в состоянии эмоционального возбуждения они бывают раздражительными, вспыльчивыми, плохо контролируют свое поведение.

5. *Застревающий тип*. Его характеризует умеренная общительность, занудливость, склонность к нравоучениям, неразговорчивость. В конфликтах такой человек обычно выступает инициатором, активной стороной. Он стремится добиться высоких показателей в любом деле, за которое берется, предъявляет повышенные требования к себе; особо чувствителен к социальной справедливости, вместе с тем обидчив, уязвим, подозрителен, мстителен; иногда чрезмерно самонадеян, честолюбив, ревнив, предъявляет непомерные требования к близким и к подчиненным на работе.

6. *Педантичный тип*. Человек с акцентуацией такого типа редко вступает в конфликты, выступая в них скорее пассивной, чем активной стороной. На службе он ведет себя как бюрократ, предъявляя окружающим много формальных требований. Вместе с тем он с охотой уступает лидерство другим людям. Иногда он изводит домашних чрезмерными претензиями на аккуратность. Его привлекательные черты: добросовестность, аккуратность, серьезность, надежность в делах, а отталкивающие и способствующие возникновению конфликтов — формализм, занудливость, брюзжание.

7. *Тревожный тип*. Людям с акцентуацией данного типа свойственны: низкая контактность, робость, неуверенность в себе, минорное настроение. Они редко вступают в конфликты с окружающими, играя в них в основном пассивную роль, в конфликтных ситуациях ищут поддержки и опоры. Нередко располагают следующими привлекательными чертами: дружелюбием, самокритичностью, исполнительностью. Вследствие своей беззащитности также нередко служат «козлами отпущения», мишенями для шуток.

8. *Эмотивный тип*. Эти люди предпочитают общение в узком кругу избранных, с которыми устанавливаются хорошие контакты, которых они понимают «с полуслова». Редко сами вступают в конфликты, играя в них пассивную роль. Обиды носят в себе, не «выплескивая» наружу.

Привлекательные черты: доброта, сострадательность, обостренное чувство долга, исполнительность. Отталкивающие черты: чрезмерная чувствительность, слезливость.

9. *Демонстративный тип.* Этот тип акцентуации характеризуется легкостью установления контактов, стремлением к лидерству, жадой власти и похвалы. Такой человек демонстрирует высокую приспособляемость к людям и вместе с тем склонность к интригам (при внешней мягкости манеры общения). Люди с акцентуацией такого типа раздражают окружающих самоуверенностью и высокими притязаниями, систематически сами провоцируют конфликты, но при этом активно защищаются. Они обладают следующими чертами, привлекательными для партнеров по общению: обходительностью, артистичностью, способностью увлечь других, неординарностью мышления и поступков. Их отталкивающие черты: эгоизм, лицемерие, хвастовство, отлынивание от работы.

10. *Экзальтированный тип.* Ему свойственны высокая контактность, словоохотливость, влюбчивость. Такие люди часто спорят, но не доводят дело до открытых конфликтов. В конфликтных ситуациях они бывают как активной, так и пассивной стороной. Вместе с тем лица данной типологической группы привязаны и внимательны к друзьям и близким. Они альтруистичны, имеют чувство сострадания, хороший вкус, проявляют яркость и искренность чувств. Отталкивающие черты: паникерство, подверженность сиюминутным настроениям.

11. *Экстравертированный тип.* Такие люди отличаются высокой контактностью, у них масса друзей, знакомых, они словоохотливы до болтливости, открыты для любой информации, редко вступают в конфликты с окружающими и обычно играют в них пассивную роль. В общении с друзьями, на работе и в семье они часто уступают лидерство другим, предпочитают подчиняться и находиться в тени. Они располагают такими привлекательными чертами, как готовность внимательно выслушать другого, сделать то, о чем просят, исполнительность. Отталкивающие особенности: подверженность

влиянию, легкомыслие, необдуманность поступков, страсть к развлечениям, к участию в распространении сплетен и слухов.

12. Интровертированный тип. Его, в отличие от предыдущего, характеризует очень низкая контактность, замкнутость, оторванность от реальности, склонность к философствованию. Такие люди любят одиночество; вступают в конфликты с окружающими только при попытках бесцеремонного вмешательства в их личную жизнь. Они часто представляют собой эмоционально холодных идеалистов, относительно слабо привязанных к людям. Обладают такими привлекательными чертами, как сдержанность, наличие твердых убеждений, принципиальность. Есть у них и отталкивающие черты. Это — упрямство, ригидность мышления, упорное отстаивание своих идей. Такие люди на все имеют свою точку зрения, которая может оказаться ошибочной, резко отличаться от мнения других людей, и, тем не менее, они продолжают ее отстаивать, несмотря ни на что.

Таким образом, мы разделяем точку зрения Ю.Б. Гиппенрейер и считаем, что между характером и личностью не стоит знак равенства, т.к. суть различий между характером и личностью состоит в том, что черты характера отражают то, как действует человек, а черты личности - то, ради чего он действует. Мы берем за основу определение акцентуации характера А.Е. Личко, однако мы используем типы акцентуаций, разработанные К. Леонгардом, т.к. они в большей мере соответствуют теме нашего исследования. Мы приводим характеристику всех типов акцентуаций «личности» по К. Леонгарду.

Глава 2. Вербализация психологического состояния языковой личности

2.1. Понятие языковой личности

Данное латинское изречение имеет двойной смысл, с одной стороны, мы имеем в виду нравственно-этический характер наших высказываний, что дает нам поле для исследования языка в человеке, с другой стороны, наша речь позволяет анализировать человека вместе с его языком, поскольку нельзя изучать человека вне его языка.

Пристальное внимание исследователей к феномену языковой личности (далее – ЯЛ) свидетельствует о значимости этого явления в целостном постижении речевой деятельности человека, позволяет говорить о необходимости дальнейшей разработки данной проблематики и актуальности темы для гуманитарных наук. Многообразие подходов к определению понятия ЯЛ суммируется авторами энциклопедического словаря-справочника «Культура русской речи»: «Языковая личность — носитель того или иного языка, охарактеризованный на основе анализа произведенных им текстов: а) как индивидуум и автор этих текстов со своим характером, интересами, социальными и психологическими предпочтениями и установками; б) как типовой представитель данной языковой общности и более узкого входящего в нее речевого коллектива, совокупный или усредненный носитель данного языка; в) как представитель вида *homo sapiens* (человек разумный), неотъемлемым свойством которого является использование знаковых систем и прежде всего естественного языка» [Иванов Л.Ю. и др, 2003].

В рамках нашего исследования ЯЛ будет рассмотрена более подробно в первом значении термина, т.е. как индивидуум и автор текстов со своим характером, интересами, социальными и психологическими предпочтениями и установками. Однако мы предполагаем, что описания индивидуума, его специфики выведет нас на определенный уровень обобщений, когда индивидуальный образ ЯЛ литературного героя можно рассматривать как собирательный образ психотипа и собирательный образ множества подобных языковых личностей. Проблема индивидуальной и коллективной ЯЛ рассматривается в работе Н.С. Трубецкого «К проблеме русского самопознания» (1927), в которой понятие личности рассматривается в единстве и противоположности двух его сторон — «частночеловеческой» и «многочеловеческой» (частнонародной и многонародной), «симфонической» личности [Кн. Трубецкой Н.С, 2003]. Эта идея получила развитие в работах В.П. Нерознак, где автор обозначает язык народа и конкретного его представителя как «многочеловеческую (полилектную)» и

«частночеловеческую (идиолектную)» ЯЛ [Нерознак В.П., 2003]. Наряду с ЯЛ конкретного индивида в терминологический словарь включены такие понятия как «абстрактная ЯЛ», «коллективная ЯЛ», «совокупная ЯЛ», «групповая ЯЛ», «типовая ЯЛ», а также «модельная личность», термин предложенный В.И. Карасиком как лингво-культурный концепт и один из возможных подходов к изучению языковой личности. Автор предполагает выделение релевантных признаков модельной личности, т.е. «типичного представителя определенной этносоциальной группы, узнаваемого по специфическим характеристикам вербального и невербального поведения и выводимой ценностной ориентации. Например, это русский интеллигент, английский аристократ, немецкий офицер. Модельная личность представляет собой прототипный образ, границы которого весьма вариативны» [Карасик В.И., 2002].

Принимая во внимание специфику ЯЛ, исследователи выделяют такие разновидности как реальная ЯЛ и эталонная ЯЛ. Использование обозначения реальная ЯЛ говорит об исследовании ЯЛ конкретного лица. В совокупности реальных ЯЛ обозначают подтип собственно реальных ЯЛ и подтип вымышленных ЯЛ. Ко вторым относятся ЯЛ, существующие в текстах литературных произведений. Собственно реальная ЯЛ и вымышленная ЯЛ различаются между собой характером их бытования, степенью полноты и стабильности отличительных черт.

Художественный образ ЯЛ сразу весь в распоряжении исследователя, тогда как реальная ЯЛ никогда полностью «не просматривается». При этом важно отметить, что есть вербальное пространство ЯЛ, которое доступно для наблюдения только на литературном материале. Так, духовный облик персонажа в художественном тексте можно воссоздать на основании интериоризированной (внутренней) речи [Млечко Т.П., 2013]

Несмотря на предопределенную тем или иным типом разницу в наборе и процедуре выявления характерных показателей любой ЯЛ принципиальная схема ее реконструкции изначально заложена уже в самой структуре ЯЛ, которая была предложена Ю.Н. Карауловым и практически однозначно

воспринята научным сообществом. Под языковой личностью он понимает совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью [Караулов, 1989]. В этом определении соединены способности человека с особенностями порождаемых им текстов. Три выделенные Ю.Н. Карауловым в дефиниции аспекта анализа текста сами по себе всегда существовали по отдельности как внутрilingвистические и вполне самостоятельные задачи.

Схема исследования ЯЛ широко известна как триада, включающая: вербально-семантический уровень, или лексикон, «понимаемый в широком смысле, то есть включающий и фонд грамматических знаний личности; лингво-когнитивный уровень, представленный тезаурусом личности, в котором запечатлен «образ мира», или система знаний о мире; мотивационный, или уровень деятельностно-коммуникативных потребностей, отражающий прагматикон личности, то есть систему ее целей, мотивов, установок и интенциональностей»

Структура языковой личности представляется состоящей из трех уровней: 1) вербально-семантического, предполагающего для носителя нормальное владение естественным языком, а для исследователя — традиционное описание формальных средств выражения определенных значений; 2) когнитивного, единицами которого являются понятия, идеи, концепты, складывающиеся у каждой языковой индивидуальности в более или менее упорядоченную, более или менее систематизированную «картину мира», отражающую иерархию ценностей. Когнитивный уровень устройства языковой личности и ее анализа предполагает расширение значения и переход к знаниям, а значит, охватывает интеллектуальную сферу личности, давая исследователю выход через язык, через процессы говорения и понимания — к знанию, сознанию, процессам познания человека; 3) прагматического, заключающего цели, мотивы, интересы, установки и интенциональность. Этот уровень обеспечивает в анализе языковой

личности закономерный и обусловленный переход от оценок ее речевой деятельности к осмыслению реальной деятельности в мире.

При таком представлении структуры языковой личности и соответственно задач исследователя, воссоздающего эту структуру методами лингвистического анализа, естественно может возникнуть вопрос, а не превышает ли свои возможности языковед, когда вторгается столь глубоко в сферы психологического интереса: ведь в приведенной характеристике, особенно двух последних уровней, содержатся в основном относимые к психологии категории и объекты? Да, это верно, психологический аспект в изучении языковой личности представлен очень сильно, он пронизывает не только два последние — когнитивный и прагматический уровни, — но и первый, поскольку основывается на заимствованных из психологии идеях его организации в виде ассоциативно-вербальной сети. Но в то же время психологическая глубина представления языковой личности лингвистическими средствами не идет ни в какое сравнение с глубиной представления личности в психологии. Перефразируя крылатое выражение, можно сказать, что лингвист, обращаясь к языковой личности, оставляет вне поля своего внимания важнейшие с психологических позиций аспекты личности, раскрывающие ее именно не как собирательное представление о человеке, а как конкретную индивидуальность. Мы в нашем исследовании пытаемся рассмотреть личность в определенном психологическом состоянии, при этом проанализировать вербальную репрезентацию проявления определенных черт характера литературного героя.

Языковедческий подход раскрывает и новые возможности для конкретного и конструктивного наполнения некоторых важных, но слишком обобщенных и потому трудных для оперирования ими понятий. Возьмем такое, чисто философское понятие, как мировоззрение. С учетом того содержания, которое Ю.Н. Караулов вложил в характеристику уровней в структуре языковой личности, он дает методическое определение этого понятия: мировоззрение есть результат соединения когнитивного уровня с прагматическим, результат взаимодействия системы ценностей личности, или «картины мира», с ее

жизненными целями, поведенческими мотивами и установками, проявляющийся, в частности, в порождаемых ею текстах. Лингвистический анализ этого материала (при достаточной протяженности текстов) позволяет реконструировать содержание мировоззрения личности. Причем для такого анализа вовсе не обязательно располагать связными текстами, достаточен определенный набор речевых произведений отрывочного характера (реплик в диалогах и различных ситуациях, высказываний длиной в несколько предложений и т.п.), но собранных за достаточно длительный промежуток времени. Этот материал Ю.Н. Караулов называет дискурсом. Примером дискурса мы приводим сумму высказываний персонажа Макбета художественного произведения В. Шекспира «Макбет», который выступает в этом случае как модель реальной языковой личности.

В начале произведения Макбет не верит предсказаниям ведьм, но вздрагивает, когда его называют Гламисским таном, Кавдорским таном и королем грядущим.

«Я – Гламис, раз отец мой Синел умер, но я не Кавдор, ибо тан Кавдорский живет и благоденствует. А стать Шотландским королем мне вряд ли легче, чем Кавдором». Поздравления Росса с Кавдорским таном Макбет скромно отвергает: «Но Кавдор жив. Зачем в чужое платье меня рядить?». Узнав о предательстве Кавдора, тотчас вспоминает предсказание ведьм: «Уже сбылись два предвещанья – два пролога к драме монаршей власти. ... Вымышленный страх всегда сильнее, чем подлинный, пугает. Я лишь подумал об убийстве этом, и вот уж призрак душу мне потряс, ум подавил предчувствием и свел всю жизнь к пустой мечте.» Он не собирается ничего предпринимать, чтобы добиться титула: «Пускай судьба, мне посулив венец, сама меня венчает.... Будь что будь! Мы время вспять не властны повернуть». При встрече с королем Макбет искренен и верен долгу: «Дело короля – от нас, сынов и слуг его престола, услуги принимать, а наше – печься о том, чтобы снискать любовь и честь у государя». Для него большая честь принимать короля у себя дома: «Мне в тягость – отдыхать от службы вам, я должен сам туда гонцом помчаться, чтоб

слух жены порадовать известьем о том, кто едет к нам». Тут впервые Макбета посещает мысль о необходимости действовать, а не полагаться на судьбу: «Принц Кемберлендский – вот она, преграда! Иль пасть, иль сокрушить ее мне надо! О звезды, с неба не струите света во мрак бездонных замыслов Макбета! Померкни, взор мой, раз тебя страшит то, что рука любой ценой свершит!» В письме леди Макбет он рассказывает о предсказании ведьм стать королем, но не спешит обсуждать с ней план убийства: «Об этом - после». Макбет боится возмездия, которое «рукой бесстрашной чашу с нашим ядом подносит нам же», он нерешителен: «Решимость мне прищпорить нечем: тщится вскочить в седло напрасно честолюбье и набок валится». Он яростно отменяет подозрение леди Макбет в трусости: «Я смею все, что смеет человек, и только зверь на большее способен», но сомневается: «А вдруг не выйдет?». Однако план леди Макбет вдохновляет его: «Я решение принял, напрягся и готов на страшный шаг. Идем к гостям и будем веселиться. Пусть ложь сердец прикроют ложью лица». Совершив убийство, Макбет сокрушается: «Лучше б мне не знать себя, чем знать, что я содеял». После бегства сыновей Дункана Малькольма в Англию, а Дональбайна в Ирландию, королем Шотландии становится Макбет, его отношение к добытой власти высказано в следующей реплике: «Стать королем – ничто, им нужно прочно стать. Укоренился в моей душе глубокий страх пред Банко... Мой гений подавляет он». Макбет готов к новым преступлениям, он не хочет отдавать трон внукам Банко: «Сперва мы не на жизнь, а на смерть поборемся с тобой, судьба!». Он думает обрести покой, убрав соперника: «Нет, лучше быть в гробу, как тот, кто стал покойником, чтоб мы покой вкусили, чем безысходно корчиться на дыбе душевных мук». Новые преступления не приносят ожидаемого покоя: «Я болен вновь, хоть был уже здоров, как мрамор целен, как утес незыблем, как воздух волен. А теперь я подлым сомнением и страхом связан, скован, подавлен, сломлен». Изможденный галлюцинациями, Макбет хочет узнать будущее у ведьм: «Я так уже увяз в кровавой тине, что легче будет мне вперед шагать, чем по трясине возвращаться вспять. В мозгу мой страшный план еще родится, а уж рука свершить его стремится». Поверив

в свою силу, Макбет заявляет: «Мой разум тверд. Крепка рука моя. Перед лицом беды не дрогну я», но в душе он откровенен с самим собой: «Этот бой сегодня меня иль вознесет, иль сокрушит. Немало пожил я: уже усеян земной мой путь листвою сухой и желтой, но спутников, столь нужных нам под старость, - друзей, любви, почета и вниманья – не вижу я; зато вокруг проклятья, негромкие, но страшные, и лесть, которую хотело б, да не смеет отвергнуть сердце бедное». Макбет все еще отважный и храбрый воин: «Буду сражаться я, пока с моих костей не срубят мясо». Он настроен воинственно, поэтому весть о болезни жены воспринимает без лишних эмоций, дает четко указания врачу, как приказы подчиненным: «А ты возьми да вылечи ее. Придумай, как исцелить недужное сознание, как выполоть из памяти печаль, как письма тоски стереть в мозгу и снадобьем ей дать забвенья». Предстоящее сражение не пугает Макбета: «Давно я незнаком со вкусом страха, а ведь, бывало, чувства леденил мне крик в ночи и при рассказе страшном вставали волосы и у меня. Но ужасами я уж так пресыщен, что о злодействе думать приучился без содроганья». Смерть жены воспринимается Макбетом как непредвиденное, досадное событие: «Что б умереть ей хоть на сутки позже! Не до печальной вести мне сегодня». Нам интересно продолжение монолога, в котором главный герой выражает свой концептуальный взгляд на жизнь: «Так – в каждом деле. Завтра, завтра, завтра, - а дни ползут, и вот уж в книге жизни читаем мы последний слог и видим, что все вчера лишь озаряли путь к могиле пыльной. Дотлевай, огарок! Жизнь – это тень, комедиант, паясничавший полчаса на сцене и тут же позабытый; это повесть, которую пересказал дурак: в ней много слов и страсти, нет лишь смысла». Сообщение гонца о движении бирнамского леса подтверждает опасение Макбета о трагических предсказаниях ведьм: «Моя решимость дрогнула», но смерть он хочет встретить в бою, как воин: «Не все ль равно, где ожидать конца – здесь или там. Постыл мне свет дневной. Пусть рушится весь мир вослед за мной! Вой, ветер! Злобствуй, буря! Бей, набат! Смерть я в доспехах встречу, как солдат!». Он понимает безысходность своего положения: «Я как медведь на травле, что привязан к столбу, но драться

должен», но отступать не намерен: «Зачем примеру римского глупца мне подражать, на свой же меч бросаюсь? Пока я жив, разумнее губить чужие жизни». Решимость тот час покидает Макбета, когда он узнает о еще одном сбывшемся пророчестве ведьм – Макдуф родился раньше срока и его матери делали кесарево сечение: «Будь проклят это молвивший язык! Им сломлена моя мужская доблесть, не верю больше я коварным бесам, умеющим двусмысленно вселять правдивым словом ложную надежду», но он намерен сражаться до конца: «До смерти я свой бранный щит не брошу».

Мы рассмотрели иерархию ценностей языковой личности, связь между выявленными концептами поможет нам схематизировать идеологически ориентированную модель мира, духовный облик личности, мир ее ценностей, идеалов, устремлений, выражающихся в чертах характера и стереотипах поведения, методе мышления, социально-жизненных целях и конкретно избираемых путях их достижения, что и составляет зерно содержания художественного образа.

Художественный образ Макбета может быть представлен следующими концептами: долг – тщеславие, власть - тирания, храбрость – трусость, добро-зло, жизнь – смерть).

Итак, суммируя все сказанное, приводим схему поуровневой структуры языковой личности (см. Таблица 1).

Таблица 1.

Поуровневая структура языковой личности

Философский аспект	Психологический аспект	Уровни структуры языковой личности	Элементы уровней		
			1	2	3
			единицы	отношения	стереотипы
Язык	Семантический уровень	А Вербально- семантический	Слова	Грамматико- парадигматические, семантико- синтаксические, ассоциативные – «вербальная сеть»	Модели словосочетаний и предложений: предмет содержит компоненты; предмет состоит из компонентов; в предмете выделяются компоненты; предмет расчленен на компоненты
Интеллект	Когнитивный уровень	Б тезаурусный	Понятия (идеи, концепты)	Иерархически- координативные – семантические поля, «картина мира»	Генерализованные высказывания: Долг, отвага, храбрость, власть, корысть, честолюбие
Действительность	Прагматический уровень	В мотивационный	Деятельностно- коммуникативные потребности	Сферы общения, коммуникативные ситуации, коммуникативные роли – «коммуникативная сеть»	Образы (символы) прецедентных текстов культуры: «Быть или не быть», «Прогнило что-то Датском королевстве», «Натяни решимость, как струну, - и выйдет все» Макбет, акт 1, сцена 7

2.2. Вербальный уровень языковой личности

К языковой личности как задаче исследования, объекту изучения и как исследовательскому приему, по словам Ю.Н. Караулова, можно прийти тремя путями, т.е. есть три возможности попадания языковой личности в поле зрения лингвиста: 1) от психологии языка и речи, это путь психолингвистический; 2) от закономерностей научения языку, от лингводидактики, то что мы не учитываем в нашем исследовании; 3) от изучения языка героя художественной литературы. Именно этот аспект в центре нашего внимания.

Мы приходим к заключению, что объектом изучения становится не "язык в самом себе и для себя", а носитель языка, языковая личность с присвоенной ею языковой системой. Ю.Н. Караулов выделяет три уровня организации языковой личности: 1) уровень ассоциативно-семантический, или лексикон, включающий фонд лексических и грамматических средств, использованных личностью при порождении ею достаточно представительного массива текстов, т.е. в дискурсе языковой личности, моделью которого может стать, например, совокупность текстов, продуцированных одним персонажем в художественном произведении, что мы уже рассмотрели на примере трагедии «Макбет». Но помимо этого уровня, воплощенного в лексиконе, в структуре языковой личности различаются еще два: когнитивный и мотивационный. Когнитивный, характеризует свойственную ей картину мира и воплощенный в ее тезаурусе.

Мотивационный охватывает коммуникативно-деятельностные потребности личности, движущие ею мотивы, установки и цели и резюмирующийся в наборе или сетке связанных с конкретными речевыми актами интенциональностей: надежд, желаний, страхов, любви, ненависти, симпатий и антипатий, сомнений, радостей, досады, раздражения, смущения, благодарности, враждебности, восхищения, уважения, стыда, удовольствия, удивления, веселости, разочарования.

Если мы ставим задачу реконструкции лексикона языковой личности из ее дискурса, мы, как утверждает Ю.Н. Караулов, должны отдавать себе отчет в том, что писатель не может создать полноценный речевой портрет, а значит и

художественный образ в целом, опираясь лишь на вербализованную часть лексикона своего персонажа, лишь на те слова, которые он вкладывает в уста своего героя. Писатель с неизбежностью должен использовать и невербализованную часть лексикона. В нашем исследовании особенности построения драматургического текста лишают нас возможности проанализировать авторскую речь, но мы можем реконструировать ситуацию слушания и понимания, а также принять во внимание психологические особенности характера нашего героя.

Невербализованная часть тезауруса интерпретируется довольно просто, и к ней надо отнести те единицы "промежуточного языка", которые воплощаются в чувственных образах, двигательных представлениях и схемах действий, сопровождающих речевые акты и весь дискурс говорящего — слушающего.

Ю.Н. Караулов приходит к двум выводам. Во-первых, лексикон сам по себе играет вспомогательную роль в воссоздании особенностей той или иной языковой личности. Представленный в виде инвентаря использованных персонажем единиц, он мало что дает для ее характеристики, хотя кое-что безусловно позволяет прояснить. Например, с большой долей уверенности можно предположить, что один и тот же лексикон принципиально не может обслуживать разные тезаурусы. Во-вторых, становится совершенно очевидной условность вычленения отдельно лексикона как такового, в отрыве от других составляющих структуры языковой личности.

2.3. Речевое поведение личности

Если мы говорим о языковой личности как средоточии когнитивно-коммуникативных потенций, материализующихся на широком фоне социально окрашенной действительности, это дает нам право говорить о проявлении психологических свойств и устремлений человека и рассматривать феномен речевого поведения [Винокур, 1993].

Нам представляется интересным взгляды Т.Г. Винокура на психолингвистическую трактовку коммуникации. Во-первых, связь с речевым поведением здесь может строиться в обратной последовательности. Исходя из

возможности "некоммуникативного" речевого поведения, т.е. из того, что высказывание обязательно содержит сообщение или призыв к общению, психолингвисты приписывают этим двум категориям конвергентные отношения: если высказывание - это лишь какое-то выражение или поступок, то необходимо, чтобы это "выражение" или "поступок" слились с коммуникативным намерением. Следствием такого слияния явится акт языковой коммуникации [Vetter, 1969]. Во-вторых, психолингвистике не свойствен социально-дифференцированный взгляд на коммуникацию. В то же время он (являясь вспомогательным для изучения функциональных вариантов речевого поведения) отчасти совпадает с социально-психологической характеристикой языковой личности в процессе коммуникации, т.е. с упомянутым образом говорящего и слушающего. В-третьих, психолингвистический анализ предполагает лишь абстрактно-моделирующее назначение коммуникативного содержания речевой деятельности. И характерно, что дисциплины собственно психологического цикла относятся к самой теории коммуникации как к науке, лишенной индивидуально-личностного аспекта [Якобсон 1985], тогда как этот аспект лежит в основе социальной типологии языковой личности. Функциональные же варианты речевого поведения не могут трактоваться иначе, как только экстралингвистически predetermined, отражающие в то же время психологические основы вариантов общественного поведения людей [Крысин, 1976]. Три уровня отношений между людьми - когнитивный (как вы их видите и понимаете), аффективный (как вы к ним относитесь) и поведенческий (как вы в них поступаете) - стремятся к согласованности [Ковалев, 1985]. То есть поведение человека не целиком детерминировано социальными условиями его жизни. Существует еще внутреннее, духовное начало, побуждающее его совершить те или иные, в том числе и речевые, поступки.

Феномен РП в выбранном ракурсе стоит на трех китах, лишь один из которых - внутриязыковые закономерности подсистемной дифференциации стилистических явлений. Два же других - это внешние закономерности

социальных и социально-психологических условий коммуникации, благодаря чему РП предстает как визитная карточка человека в обществе, отражающая регулярное взаимодействие лингвистических и экстралингвистических факторов.

Мы склонны рассматривать речевое поведение как одно из проявлений характера человека. Для познания характера имеет большое значение то, как человек говорит, а так же план содержания речи, который может показать господствующие интересы человека, его направленность [Левитов, 1969]. В характеристике речевого поведения, через которое нам необходимо выйти на характер героя, мы выделим одну ось – виды речевой деятельности, а именно: интериоризованная речь – внешняя речь. Хотя мы анализируем драматургическое произведение, мы можем здесь продемонстрировать оба типа речи, естественно с превалированием внешней речи героев, при условии, что внутренняя речь в драматургии представлена ремарками и монологами: Акт 1, Сцена 4

Макбет (в сторону)

Принц Кемберлендский – вот она, преграда!

Иль пасть, иль сокрушить ее мне надо!

О звезды, с неба не струите света

Во мрак бездонных замыслов Макбета!

Померкни, вздор мой, раз тебя страшит

То, что рука любой ценой свершит!

Внутренняя речь (интериоризованная речь) может быть представлена внутренним диалогом, что чаще встречается в прозе. Мы рассматриваем сцену помешательства леди Макбет (Акт 5, сцена 1), которая с одной стороны может расцениваться как внутренний диалог, а с другой стороны, как текст интенсивной эмоциональности в состоянии бреда.

Леди Макбет: *Пятно не сходит ... Прочь, проклятое пятно, прочь, говорю я тебе! Час, два – теперь пора за дело! Что? В аду темно? Стыдись, супруг! Ты же воин! Не робей! Чего нам бояться, что об этом узнают! Власть будет наша, и никто не посмеет призвать нас к ответу. Ну кто бы подумал, что в старике столько крови! У тана Файфского была жена; где она теперь? Неужели эти руки никогда не станут чистыми? Довольно, государь, довольно: если вы не перестанете дрожать, все пропало. Эта маленькая ручка все еще пахнет кровью. Всем благовониям Аравии не отбить этого запаха. О-о-о! вымой руки, надень халат и не будь так бледен. Повторяю: Банко похоронен, ему не встать из могилы. Ложись, ложись, в ворота стучат. Идем, идем, идем. Дай руку. Что свершено, то свершено. Ложись, ложись, ложись.*

Бредом в психиатрии называется симптом, выражающийся в наличии возникшей на болезненной основе ложной идеи, которая субъективно переживается больным. Эта идея обычно полностью овладевает его сознанием не на основе объективных логических умозаключений или реального опыта, но на основе субъективной логики и веры. То, что бредовая идея оказывается спаянной с личностью больного, является основной причиной того, что эта идея не поддается коррекции обычным логическим рассуждением [Перельман, 1957; Смулевич, Ширина, 1972]. Семиотически развитие бреда можно представить следующим образом: больное сознание замыкает на себя с помощью индивидуальных валентностей и значимостей не зависящие от него реальные объекты и факты, и затем переозначивает их в русле бредовой идеи.

Лингвистическое исследование данного текста показывает, что по мере утяжеления психического состояния больного обнаруживается постепенное изменение общей статистической структуры текста сначала в плане содержания, а затем в плане выражения. В плане содержания утяжеление психического расстройства сопровождается сужением тематики, одновременно деформируется и обедняется тезаурус больного, в результате этого растет повторяемость ключевых ЛЕ – в основном существительных, отражающих тематику парафренного бреда, которая развивается на основе уже перестроенного и обедненного тезауруса больного, наблюдается также изменение номинативно-предикативных отношений, что проявляется в примитивизации логико-грамматической организации текста. Все это, вместе взятое, указывает на ослабление коммуникативной и социальной функции речевого поведения.

Ю.Н. Караулов наряду с внутренними диалогами и внутренними монологами выделяет также переключенную несобственно-прямую речь и авторский пересказ, как опосредованную передачу мыслей своего героя. Мы считаем, что взятые нами для анализа драматургические произведения также имеют интериоризованную речь, вернее, условно интериоризованные виды речевой деятельности – внутренний монолог и диалог, они служат задаче более

полного раскрытия внутреннего мира действующего лица, черт его характера, прагматике его интенций.

Глава 3. Акцентуация характера языковой личности на примере драматургических произведений В. Шекспира

3.1 Экстравертированный тип

Великолепный пример данной акцентуации личности мы видим в трагедии В. Шекспира «Отелло», который представлен в образе венецианского дворянина Родриго, легковёрность и ведомость которого проявляется в первых сценах трагедии, когда поручик Яго, уличенный во лжи и крохоборстве, умело манипулирует доверчивым Родриго, преследуя свои цели. Даже понимая, что Яго его безжалостно обманывает и обирает, Родриго не в состоянии отстоять свою точку зрения и разорвать отношения, выйти из-под влияния сильной личности Яго (Акт 1, сцена 1):

Родриго: Ни слова больше. Это низость, Яго, Ты деньги брал, а этот случай скрыл.... Ты врал мне, что его терпеть не можешь.

Roderigo: Tush, never tell me! I take it much unkindly That thou, Iago, who hast had my purse As if the strings were thine, shouldst no of this.

Но, тем не менее, Родриго с Яго идет к дому сенатора Бранацио, отца Дездемоны, где послушно выполняет приказания Яго (Акт 1, сцена 1):

Яго: Надо разбудить Ее отца, предать побег огласке, Поднять садом, воспламенить родню. Как мухи, досаждайте африканицу, Пусть в радости найдет он столько мук, что будет сам не рад такому счастью.

Родриго: Вот дом ее отца. Я закричу.

Iago: Call up her father: Rouse him, make after him, poison his delight, Proclaim him in the streets Incense her kinsmen, And though he in a fertile climate dwell, Plague him with flies: though that his joy be joy, Yet though such chances of vexation on't As it may lose some colour.

Roderigo: Here is her father's house, I'll call aloud.

Безответная любовь Родриго к Дездемоне лишает его способности мыслить и действовать самостоятельно, поэтому он вновь обращается за советом к Яго, хотя последний уже зарекомендовал себя лжецом и корыстолюбом, и слепо выполняет все его указания (Акт 1, сцена 3):

Родриго: Что мне делать? Мне самому стыдно, что я так влюбился, но поправить этого я не в состоянии.

Roderigo: What should I do? I confess it is my shame to be so fond; but it is not in my virtue to amend it.

...

Яго: Топиться чтоб ни-ни!

Родриго: Я передумал. Залажу именье. (Уходит)

Iago: No more of drowning, do you here?

Roderigo: I am changed: I'll go sell all my land. (Exit Roderigo)

Поверхностность мышления и неспособность подвергать анализу информацию, отстаивать свою точку зрения приводит к тому, что Родриго после некоторого сомнения все равно верит в нелепости, которые настойчиво навязывает ему Яго, будто бы Дездемона без ума от капитана Отелло Кассио (Акт 2, сцена 1):

Родриго: От Кассио? Что за вздор! Не поверю. Она слишком целомудренна.

Яго: Под видом солдата станьте ночью на часах в замке Выведите его чем-нибудь из себя. Громким разговором, развязностью. Я буду поблизости.

Родриго: Хорошо Я все сделаю, была бы надобность.

Roderigo: With him? Why, 'tis not possible. I cannot believe that in her: she is full of most blest condition.

Iago: Watch you tonight. ... I'll not be far from you. Do you find some occasion to anger Cassio, Either by speaking too loud, or tainting his discipline, or from what other cause you please which the time shall more favourably minister.

Roderigo: Well.... I will do this, if you can bring it to any opportunity.

Безвольность и полное подчинение приказам Яго показано В. Шекспиром авербально, что проявляется в отсутствии реплик Родриго, и наличии лишь движений по сцене (Акт 2, сцена 2): Родриго входит. Родриго уходит.

Экстравертированность мешает Родриго подумать серьезно о возможных последствиях сражения с Кассио, что приводит в конечном итоге к эго гибели. Поэтому поступок Родриго представляется нам не столько отважным, сколько безрассудным (Акт 5, сцена 1):

Родриго: Влеченья нет убить его. А надо. Так Яго убедил меня. Ну что ж, На свете будет меньше человеком.

Roderigo: [aside] I have no great devotion to the deed, And yet he hath given me satisfying reasons – [aloud] 'Tis but a man gone: forth my sword, he dies!

3.3. Интровертированный тип

Данный тип можно проиллюстрировать художественным образом героини трагедии В. Шекспира «Король Лир» Корделии, младшей дочери Короля Лира. На призыв отца сказать, кто из дочерей любит его больше, чтобы при разделе государства он мог «проявить свою щедрость в прямом согласии с их заслугами», Корделия настойчиво отказывается льстить отцу, зная, что вызовет гнев Короля, проявляя при этом сдержанность, принципиальность и наличие твердых убеждений. Однако, автор демонстрирует нам не только положительную сторону характера данной героини, но и показывает, что

повышенная степень интровертированности и застревание может привести к трагедия из-за ярко выраженной ригидности мышления.

Интровертированность Корделии проявляется в нежелании вступать в открытый конфликт с семьей, что показано автором в ремарках героини, которые она произносит в сторону (Акт 1, сцена 1), в то время как сестры открыто льстят отцу:

Корделия (в сторону): А что Корделии сказать? Ни слова. Любить безгласно.

Корделия (в сторону): О, как бедна я! Нет, я не бедна. – Любовью я богаче, чем словами.

Cordelia (aside): What shall Cordelia speak? Love, and be silent.

Cordelia (aside): Then poor Cordelia, And yet not so, since I am sure my love's More ponderous than my tongue.

Только при попытках бесцеремонного вмешательства в ее личную жизнь Корделия проявляет упрямство и вступает в открытый конфликт с отцом (Акт 1, сцена 1):

Лир: Что скажешь ты, чтоб заручиться долей Обширнее, чем сестрины? Скажи.

Корделия: Ничего, милорд!

Лир: Ничего?

Корделия: Ничего.

Лир: Из ничего не выйдет ничего. Так объяснись.

Корделия: ... я вас люблю, как долг велит, - не больше и не меньше.

Лир: Корделия, опомнись и исправь Ответ, чтоб после не жалеть об этом.

Lear: What can you say, to draw A third, more opulent than your sisters? Speak.

Cordella: Nothing my Lord.

Lear: Nothing?

Cordella: Nothing

Lear: Nothing will come of nothing. Speak again.

Cordella: ... I love your Majesty According to my bond, no more nor less,

Lear: How, how Cordelia? Mend your speech a little, Lest you may mar your fortune.

Положительными чертами данного типа является сформировавшееся мировоззрение в соответствии с высокими моральными принципами, это ярко отражено автором в высказываниях героини герцогу Бургунскому и сестрам (Акт 1, сцена 1):

Корделия: Ну что ж, Бог с вами, герцог: Не я вас привлекала, а корысть.

Корделия: Отцовские сокровища, в слезах Иду от вас. Я ваши свойства знаю, Но, Вас щедя, не буду называть. Смотрите за отцом. Его с тревогой вверяю вашей показной любви. Не эта бы нежданная опала, Отцу приют я б лучший подыскала.

Cordella: Peace be with Burgundy, Since that respect and Fortune are his love, I shall not be his wife.

Cordella: The jewels of our father, with washed eyes Cordellia leaves you, I know you what you are, And like a sister am most loath to call Your faults as they are named. Love well our father: To your professed bosoms I commit him, But yet alas, stood I within his grace, I would prefer him to

a better place.

Подтверждение этой мысли мы можем найти в сцене, где Корделия объясняет цель высадки французского войска, не целью мщения сестрам, а из-за любви к отцу (Акт 4, сцена 4):

Корделия: Я выступила не из жажды славы, Но из любви, лишь из одной любви, чтоб за отца вступиться.

Cordella: No blown ambition doth our arms incite, But love, dear love, and aged father's right.

Даже опасная ситуация, не изменила отношение героини к жизни, перед лицом опасности, глядя в глаза смерти, она ничего не предпринимает, а философствует (Акт 5, сцена 3):

Корделия: Нет мы не первые в людском роду, Кто жаждал блага и попал в беду.

Codella: We are not the first, Who with best meaning have incur'd the worst.

Таким образом, мы видим, что внешние события влияют на жизнь такого человека относительно мало, гораздо важнее то, что он о них думает.

3.4. ЭМОТИВНЫЙ ТИП

Пример такого типа акцентуации личности представлен в трагедии «Гамлет» в образе Офелии, которая любое жизненное событие воспринимает серьезнее, чем другие люди. Особенно легко она поддается чувству жалости и сострадания. Вот почему, она первая поверила в безумие Гамлета, испытывая за него неподдельную обеспокоенность и страх о чем сразу же рассказывает отцу (Акт 2, сцена 1):

Офелия: О господин мой, как я испугалась! ...Когда я шла сидя у себя, Принц Гамлет – в незастегнутом камзоле, Без шляпы, в неподвязанных чулках, Испачканных, спадающих до пяток, Стуча коленями, бледней сорочки И с видом до того плачевным, словно Он был из ада выпущен на волю Вещать об ужасах – вошел ко мне.

Ophelia: Alas my Lord, I have been so frightenedMy lord, as I was sewing in my chamber, Lord Hamlet, with his doublet all unbraced, No hat upon his head, his stockings fouled, Ungartered, and down-gyved to his ankle, Pale as his shirt his knees knocking each other, And with the look so piteous in purport As if he had been loosed out of hell To speak of horrors, he comes before me.

Будучи эмотивной личностью, Офелия исключительно предана семье, поэтому она без колебания соглашается помочь отцу и подробно рассказывает ему о «безумстве» Гамлета. Смерть отца явилась для нее на столько сильным душевным потрясением, которая вызвала реактивную депрессию. Психическое расстройство Офелии выражается в бредовых текстах, которые автор вкладывает в ее уста.

Происходит деформация и обеднение тезауруса, в результате чего растет

повторяемость ключевых слов – «смерть, прах, умер, саван, камешек в ногах» (Акт 4, сцена 5), которая отражает тематику парафренного бреда. Это указывает на ослабление коммуникативной и социальной функции речи, что характерно для неврастенического состояния психически больных людей. Тяжесть депрессии и душевный разлад достигают патологической степени, что приводит к самоубийству.

3.5. Возбудимый тип

Ярким примером данного типа личности может служить Тибальт, племянник сеньоры Капулетти. В первой сцене первого акта первыми словами данного героя являются:

*(Входит Тибальт) Тибальт: Как, бьешься ты среди челяди трусливой? Сюда, Бенволию, **смерть** свою встречай!*

*Enter Tybalt. Tybalt: What! Drawn, and folk of peace? I **hate the word**, As I **hate hell**, all Montagues, and thee. Have at thee, **coward!** (They **fight**.)*

Тибальт: С мечом в руках – о мире говорить? Мне даже слово это ненавистно. Как ад, как все Монтекки, как ты сам! Трус начинай! (Сражаются)

Шекспир не показывает нам образ данного героя до пятой сцены первого акта, однако первой же репликой Тибальт, который врывается со словами в зал являются:

Тибальт: Как, этот голос! Среди нас – Монтекки! Эй, паж, мой меч! Как! Негодяй посмел Сюда явиться по прикрытьем маски, Чтобы над нашим праздником глумиться? О нет, клянусь я честью предков всех, Убить я не сочту за грех!

Tybalt: This, by his voice, should be a Montague. Fetch me my rapier, boy. What! Dares the slave Come hither, cover'd with an antick face, To flear and scorn at our solemnity? Now, by the stock and honour of my skin, To strike him dead I hold it not a sin.

Тибальт: Но, дядя, здесь Монтекки! Здесь наш враг! К нам этот негодяй прокрался в дом: Над нашим он глумится торжеством.

Tybalt: Uncle, this is a Montague, our foe; A villain that is hither come in spite, Toscorn at our solemnity this night.

Тибальт: Она уместа, коль нам мерзок гость. Я не стерплю его!

Tybalt: It fits, when such a villain is a guest: I'll not endure him.

Тибальт: Мой гнев и принужденное терпенье Вступили в бой. Дрожу я от волненья. Пока уйду я, но его приход Ему не радость – горе принесет. (Уходит)

Tybalt: Patience perforce with willful choler meeting Makes my flesh tremble in their different greeting. I will withdraw; but this intrusion shall Now seeming sweet convert to bitter gall (Exit).

3.6. Педантические личности (ананкастическая психопатия).

Примером ананкастической нерешительности в художественной литературе является образ сына Дункана Дональбайн в трагедии «Макбет». Чрезмерная озабоченность о собственном благополучии и безопасности

приводит к тому, что он стремится избежать ненужных опасностей, которым мог бы подвергнуться, после убийства отца, вот почему он старается избежать эксцессов и конфликтов (Акт 1, сцена 3):

Дональбайн (тихо Малькольму): О чем же можем говорить мы здесь, Где смерть глядит на нас из каждой щели? Бежим скорей отсюда. Наши слезы еще не накопели.

Donalbain (Asaid to Malcolm): What should be spoken Here where our fate, hid in an auger-hole, May rush and seize us? Let 's away: our tears Are not yet brewed.

Нерешительность и попытка избежать неприятных внешних условий останавливают их отрешительных действий – найти убийцу и отомстить за отца. Вот почему автор показывает, что призыв Макдуфа «...вооружимся и в зале вновь сойдемся», не находит отклика в сердцах наследников Дункана, Мальколм решает ехать в Англию, а Дональбайн к ирландцам.

Дональбайн: А я – к ирландцам. Будет безопасней Нам судьбы разделить. Ведь тут за каждой Улыбкою – кинжал. Чем ближе нам По крови человек, тем больше алчет Он нашей крови.

Donalbain: To Ireland, I: our separated fortune Shall keep us both the safer; where we are There's daggers in men's smiles; the near in blood, The nearer bloody.

Неспособность принимать решения и желание взвесить все до мелочей, постоянное одоление сомнениями приводит к тому, что ананкаст отстает с выполнением своих обязанностей. Вот почему Дональбайн не принял участие в последней решающей битве с Макбетом.

3.7. Демонстративный тип

Демонстративный характер (психопатия – истерия). Примером данного типа являются старшие дочери Короля Лира из одноименного произведения: Регана и Гонерилья.

Большая приспособляемость к окружающим принадлежит к важным чертам демонстративных личностей, которые способны вжиться в психику другого человека, полностью отречься от самих себя и легко войти в положение другого человека, проявляя по отношению к нему готовность сделать все, что только может быть ему приятно. Но любезность и обаяние проявляется лишь там и тогда, где и когда это выгодно. Так, например, на вопрос короля Лира дочери льстят отцу (акт 1, сцена 1):

Лир:Скажите, дочери, мне, кто из вас Нас любит больше, что при разделе Могли мы нашу щедрость проявить В прямом согласии с вашею заслугой

Lear:... Tell me my daughters... Which of you shall we doth love us most.

Гонерилья: Моей любви не выразить словами, Вы мне милей, чем воздух, свет очей, Ценней богатств и всех сокровищ мира. Здоровья, жизни, чести, красоты, Я вас люблю, как не любили дети Доныне никогда своих отцов. Язык немеет от такого чувства, И от него захватывает дух.

Goneril: Sir, I love you more than word can wield the matter, Dearer than eye-sight, space, and liberty, Beyond what can be valued, rich or rare, No less than life, with grace, health, beauty, honour: As much as child e'er lov'd, or father found. A love that makes breath poor, and speech unable, Beyond all manner of so much I love you.

Регана: Отец, сестра и я одной породы, Иннам одна цена. Ее ответ Содержит все. Что я б сама сказала, Стой небольшую разницей, что я не знаю радостей других, помимо Моей большой любви к вам, государь.

Regan: I am made of that self metal as my sister And prize me at her worth. In my true heart, I find she names my very deed of love: Only she comes too short, that I profess Myself an enemy to all other joys, Which the most precious square of sense possesses, And find I am alone felicitate In your dear Highness' love.

По отношению к другим людям, от которых ничего не зависит, демонстративный тип может проявить свои эгоистические устремления. Если же возникает вражда, то борьба с противником ведется за его спиной, обычно при помощи интриг. Так, например, в Акте 1, сцене 3 Гонерилья в разговоре с Освальдом говорит следующее:

Гонерилья: Поменьше церемоний. Передай Всем в доме это. Я хочу, чтоб дело Дошло до взрыва.Это надоело. Сейчас я напишу письмо сестре, Чтоб нам быть за одно.

Goneril: I'll not endure it; And let his knights have colder looks among you.... I'll write straight to m sister To hold my course.

3.8. Дистимический темперамент (психопатия – субдепрессивный).

В начале трагедии «Король Лир» Герцог Альбанский предстает перед нами ярким примером дистимического темперамента. Личности этого типа по натуре серьезны, робки, заторможены. Данная серьезная настроенность в конце произведения ведет к формированию серьезной этической позиции, когда в конце трагедии он обличает двух сестер в жестокости.

Герцог Альбанский: Живых иль мертвых, Несите их сюда. Вселяет страх Небесный суд, свершившийся над ними Но нам не жалко их.

Albany: Produce the bodies, be they alive or dead; This judgement of the Heavens that makes us tremble, Touches us not with pity.

Однако в начале произведения герцог Альбанский предстает перед нами в качестве примера человека слабохарактерного, хотя и занимающего весьма высокое место в социальной иерархии. К. Леонгард утверждает, что герцог Альбанский спасовал перед жизнью, ибо он не в силах положить конец интригам своей жены, коварной и злобной Гонерильи. Как человек, облеченный властью, герцог Альбанский заслуживает скорее положительной оценки, он

вообще никак не склонен потворствовать козням супруги. Но попытки, которые он предпринимает, чтобы противостоять злу, чрезвычайно слабы и не достигают цели. Слабость его чувствуется уже в первом акте, когда Гонерилья возводит на отца ряд обвинений и изгоняет Лира из замка. Хотя поведение жены герцогу чрезвычайно неприятно, однако он не занимает позиции протеста. Он обращается к королю Лиру (Акт 1, сцена 4):

Милорд, в чем суть? Я ничего не знаю, и не повинен...

Albany: My Lord, I am guiltless, as I am ignorant Of what hath moved you.

Позднее он пытается все же заявить о своем возмущении поведением Гонерильи, но та вообще не желает его слушать:

Гонерилья: Ты это слышал?

Goneril: Do you mark that?

Герцог Альбанский: Слышал, Гонерилья, Но быть пристрастным из любви к тебе...

Albany: I cannot be so partial Goneril, To the great love I bear you.

Гонерилья: Довольно, позовите мне Освальда!

Goneril: Pray you content. What Oswald ho!

Герцогиня держит себя так, словно муж ее — пустое место, она зовет дворецкого Освальда и дает ему дальнейшие распоряжения. Наконец, герцог удаляется, но перед этим он и жена обмениваются репликами и герцог бросает знаменательную фразу (с. 390):

Гонерилья: А ваша бесхарактерная кротость — Будь сказано вам герцог не во гнев — Скорее непростительная глупость, Чем признак настоящей доброты.

*Goneril: No, no my Lord, This **milky gentleness**, and course of yours Though I condemn not, yet under pardon, You are much more at task for want of wisdom, Than prais'd for harmful mildness.*

Герцог Альбанский: Зато вы бьете в цель неутомимо, Смотрите лишь, не попадите мимо.

Albany: How far your eyes may pierce I cannot tell; Striving to better, oft we mar what's well.

Гонерилья: Однако...

Goneril: Nay then -

Герцог Альбанский: Будущее нам покажет.

Albany: Well, well th' event.

Придя в ужас от неслыханной подлости старших дочерей Лира, герцог Альбанский гневными словами пытается изобличить жену, но и здесь это не более чем вспышка; волевой протест в его словах не чувствуется. Гонерилья и тут не принимает его всерьез, она осыпает его насмешками (Акт 4, сцена 2):

Альбани: ...Что сделали, что натворили вы, Не дочери, а суице тигрицы?

Albany: Tigers, not daughters, what have you perform'd?

Гонерилья: Жалкий трус С щекнами для пощечин, с головой Для промахов! Ты разницы не видишь Меж честью и бесчестьем. Должен знать: Лишь дураки преступников жалеют,

Делам которых помешала казнь.

Goneril: Milk-liver'd man, That bear'st a cheek for lows, a head for wrongs, Who hast not is thy brows an eye discerning ...

В споре с Эдмундом, который «тайно помолвлен с его женой», герцог Альбанский также ведет себя достаточно бесхарактерно. Например, герцог не считает Эдмунда равным себе по рождению, на что Регана иронически заявляет: «Смотря по титулу, какой я дам ему сейчас». Когда герцог Альбанский хочет арестовать Эдмунда как государственного изменника, Гонерилья называет его поведение фиглярством. Наконец, Гонерилья, как мы знаем, открыто признается в своей любви к Эдмунду. Герцог Альбанский называет такое признание пределом бесстыдства, но после того как Гонерилья гордо удаляется, обеспокоенно обращается к офицеру: «Смотрите за ней, она от горя вне себя».

Таким образом, в лице герцога Альбанского Шекспир показывает человека, который хотел бы совершать добро, но слишком слаб, чтобы постоять за него. В этом образе Шекспира нашли яркое воплощение такие качества, как бесхарактерность и слабоволие.

3.9. Застревающий тип

Застревающий тип – склонен к подозрительности и ревности, которые могут послужить бесконтрольным взрывам актов насилия и аффекта. Таким примером, является шекспировский Отелло с его ревностью. Человек, в котором столь ярко представлено параноическое начало, как в Отелло, должен уже от природы быть чувствительным и подозрительным. Но лишь после того как Отелло убил Дездемону, из самых последних слов его в трагедии мы узнаем, что он «любил без меры и благоразумья, был не легко ревнив, но в буре чувств впал в бешенство». Такие слова наводят даже на мысль о том, что перед нами скорее возбудимая (эпилептоидная), чем застревающая личность. Впрочем, следует упомянуть, что у Отелло ситуативные предпосылки, т. е. внешние обстоятельства безусловно способствовали именно параноическому развитию. В этом отношении Шекспир дал не только в художественном, но и в психологическом аспекте блестящий анализ трагических событий. Рафинированной игрой Яго удастся подвести Отелло к неустойчивому, шаткому

состоянию, к постоянным колебаниям между надеждой и страхом, которые столь опасны при параноическом развитии,— и не только подвести, но и все время поддерживать его в этом состоянии. Сначала Яго только делает намеки, отказывается сказать больше и тем самым вызывает напряжение. Когда Отелло все ближе к тому, чтобы вспылать бешеной ревностью, высказывания Яго могут уже сделаться более определенными, так как он не боится больше встретить резкий отпор. Тонко используя свою тактику с состоянием Отелло, который постепенно созревает для веры в любую ложь, Яго начинает раздувать свои коварные обвинения. А когда Отелло уже окончательно сражен ревностью, то клеветник может пустить в ход тяжелые орудия, т. е. расписать Отелло в подробностях картину интимного сближения Дездемоны и Кассио. Первый разговор Яго с Отелло начинается так:

Яго: Скажите, генерал, знал Кассио о вашем увлеченье До вашей свадьбы? Отелло: Знал. Конечно, знал. А что такое? Яго: Так. Соображенья. Хочу сличить их, вот и все. Отелло: Во имя неба, говори ясней! Яго: Хотя б вы сердце мне руками сжали, Не буду, не могу и не хочу. Отелло: Так вот как! Яго: Ревности остерегайтесь, Зеленоглазой ведьмы, генерал, Которая смеется над добычей. Яго: А главное, не надо углубляться В вопросы эти дальше, генерал. Все предоставьте времени. Взысканья Я с Кассио пока бы не снимал. Он превосходный офицер, конечно, Но я его держал бы в стороне, Чтоб наблюдать за ним на расстоянье. Следите, как проявит госпожа Свое участие в судьбах лейтенанта. А в заключенье должен повторить: Я по натуре склонен к ложным страхам. Наверно, я хватаю через край. Не думайте о Дездемоне плохо.

Когда ревность Отелло достигает апогея в силу наговоров и козней предателя Яго, происходит диалог: *Отелло: Он вслух о ней болтал? Яго: Болтал. Отелло: Что? Что? Яго: То, от чего всегда он отречется. Отелло: Но все-таки. Яго: Он говорил... Отелло: Итак? Яго: Что он лежал... Отелло: С кем? С ней? Яго: Да... Нет. Увольте.*

Вероятно, во всей художественной литературе не найдется другого произведения, где с таким мастерством было бы описано течение параноического развития, как у Шекспира в трагедии «Отелло». Яго удается держать Отелло все время в неуверенности, «дозировать» клевету таким образом, что Отелло постоянно колеблется между жестоким подозрением и доверием к Дездемоне. Если бы Яго начал сразу с грубой клеветы, Отелло тут же с возмущением отверг бы наговоры, он ничему бы не поверил. Но Яго шаг за шагом провоцирует все более глубокие аффекты Отелло, пока, наконец, тот не начинает принимать за чистую монету самую вульгарную ложь, что

наблюдается у бредовых больных. Между тем, пока дело не дошло до данной стадии, Отелло терзают неопишуемые мучения, и вызваны они не чем иным, как перманентной неуверенностью:

Отелло: Как! Изменить мне! Яго: Довольно, генерал. Оставьте эти мысли. Отелло: Сгинь! Исчезни! Ты жизнь мою в застенок обратил. Пускай меня и больше б обманули, Да я б не знал...

Вполне возможно, что в личности Отелло не столь уж ярко представлены параноические тенденции сами по себе: нельзя не учитывать того, с каким изощренным коварством его толкали на путь параноического развития. Кроме того, он был мавром, и его терзали опасения, может ли быть прочной любовь к мавру у такой тонкой нежной девушки, как Дездемона.

Поскольку при ревности, как мы уже знаем, эмоции возрастают на обоих полюсах, а в конечном итоге порождают ненависть-любовь, то и Отелло убивает женщину, которую безумно любит. Отелло целует спящую Дездемону, прежде чем умертвить ее, и жаждет целовать ее еще и еще (Акт 5, сцена 2):

Отелло: О, чистота дыханья! Пред тобою Готово правосудье онеметь. Еще, еще раз. Будь такой по смерти. Я задушу тебя — и от любви Сойду с ума. Последний раз, последний. Так мы не целовались никогда. Я плачу и казню, совсем как небо, Которое карает, возлюбив.

Othello: O balmy breath, that dost almost persuade Justice to break her sword — one more, one more! (He kisses her) Be thus when thou art dead, and I will kiss thee And love thee after — one more, and that's the last. (He kisses her) So sweet was ne'er so fatal. I must weep, But they are cruel tears, This sorrow's heavenly, it strikes where it doth love. She wakes.

3.10. Экзальтированный тип

Нередко чрезмерная напряженность и страстность художественного произведения коренится не в своеобразии структуры личности его героев, а в том, что писатель показывает любовь, сексуальное влечение. В подобных случаях даже личности ничем не выделяющиеся легко доходят до высшей степени блаженства и отчаяния. Так, например, может быть истолкована экзальтация героев в трагедии Шекспира «Ромео и Джульетта». Вот жалоба Ромео, когда он узнает о своем изгнании из города, в котором живет Джульетта:

Ромео: Какая это милость! Это мечь. Небесный свод есть только над Джульеттой. Собака, мышь, любая мелюзга Живут под ним и вправе с ней водиться, Но не Ромео. У навозных мух Гораздо больше веса и значенья, Чем у Ромео: им разрешено Соприкасаться с белоснежным чудом Джульеттиной руки и воровать Благословенье губ ее стыдливых, Но не Ромео. Этому нельзя. Он в высылке, а мухи полноправны. И ты сказал, что высылка — не смерть?

Экстазом охвачен Ромео и в знаменитой сцене прощания, разделяет экстаз также Джульетта. Вот эта необыкновенная по романтичности и лиризму сцена:

Джульетта: Уходишь ты? Еще не рассвело, Нас оглушил не жаворонка голос, А пенье соловья: он по ночам Поет вот там, на дереве граната. Поверь, мой милый, это соловей! Ромео: Нет, это были жаворонка клики Глашатая зари. Ее лучи Румянят облака. Светильник ночи Сгорел дотла. В горах родился день И тянется на цыпочках к вершинам. Мне надо удалиться, чтобы жить, Или остаться и проститься с жизнью. Джульетта: Та полоса совсем не свет зари, А зарево какого-то светила, Взшедшего, чтоб осветить твой путь До Мантуи огнем факелоносца. Побудь еще. Куда тебе спешить? Ромео: Пусть схватят и казнят. Раз ты согласна Я и подавно остаюсь с тобой. Пусть будет так. Та мгла — не мгла рассвета, А блеск луны. Не жаворонка песнь Над нами оглашает своды неба. Мне легче оставаться, чем уйти. Что ж, смерть так смерть! Так хочется Джульетте. Поговорим, еще не рассвело.

Джульетта: Нельзя, нельзя! Скорей беги: светает, Светает! Жаворонок-горлодер Своей нескладицей нам режет уши, А мастер трели будто разводит! Не трели он, а любящих разводит, И жабы будто у него глаза. Нет, против жаворонка жабы — прелесть! Он пеньем нам напомнил, что светло И что расстаться время нам пришло. Теперь беги: блеск утра все румяней. Ромео: Румяней день и все черней прощанье.

3.11. Тревожный тип

Тревожный тип – постоянная в значительной степени тревожность, которую нельзя целиком объяснить благоприятствующими обстоятельствами. Тревожность у взрослых представляет собой страх не столь полно поглощающий как у ребенка. Однако, неспособность отстоять свою позицию в споре остается, в которой чувствуется элемент покорности и униженности. Герои трагедий В. Шекспира в определенные моменты испытывали чувство тревоги, но она не являлась акцентуацией характера личности, поэтому ярко выраженный тревожный тип мы не приводим в нашем исследовании.

3.12. Гипертимный тип

Гипертимный тип – гипоманиакальное состояние. Характерными чертами являются: приподнятое настроение, которое сочетается при этом с жадой деятельности, повышенной словоохотливостью и тенденцией постоянно отклоняться от темы разговора, что иногда приводит к скачку мыслей. Герои такого типа веселы, поверхностны, болтливы, склонны к шуткам, изобретательны, не слишком заботятся о соблюдении моральных норм, относятся к ним поверхностно. Чрезмерная жажда деятельности превращается в бесплодное разбрасывание, человек за многое берется и ничего не доводит до конца. Богатство идей в подобных случаях превращается в пустое

прожектерство, которое может перейти в раздражительность. Подобные черты проявляются в образах героев комедий, которые не являются объектом нашего исследования.

3.13 Сочетание акцентуированных черт характера

Мы разделяем точку зрения К. Леонгарда, что если в структуре человеческой личности различать свойства характера и темперамента, то в рассмотренных нами типах акцентуации личности преобладают свойства характера [Гиппенрейтер, Романова, 2008]. Свойствами характера определяются направленность интересов человека и форма его реакций, в то время как от темперамента зависят темп и глубина эмоциональных реакций. К. Леонгард утверждает, что четких границ между темпераментом и характером не существует. Известно, что темперамент – это биологический фундамент, на котором формируется личность как социальное существо, а свойства личности, обусловленные темпераментом, являются наиболее устойчивыми и долговременными [Маклаков, 2008]. Однако, известно что всех людей невозможно разделить по четырем основным темпераментам, у большинства наблюдается сочетание отдельных черт одного темперамента с некоторыми чертами другого в зависимости от различных жизненных ситуаций.

Профессор Ю.Б. Гиппенрейтер приходит к выводу что, хотя понятия темперамент и характер в психологии различаются, четкой границы между ними не проводится. Темперамент понимается либо как «природная основа», либо как «динамическая основа» характера [Гиппенрейтер, 2008]. На протяжении всего жизненного пути человека у него формируется и трансформируется характер, так как он не является застывшим образованием и не является фатально-предопределенным.

Следовательно, мы можем предположить, что нет четких акцентуированных характеров, а существует определенная сочетаемость акцентуированных черт характера, если они не противопоставлены друг другу в одной и той же сфере реакции. Особенности характера при акцентуациях могут проявляться не постоянно, а лишь в некоторых ситуациях, в определенной

обстановке и почти не обнаруживаться в обычных условиях [Личко, 1977].

Необходимо отметить, что многие образы художественной литературы представляют особый психологический интерес и могут служить материалом для нашего исследования, так как поступки персонажей сложны и требуют специального толкования.

Мы позволим себе не согласиться с утверждением К. Леонграда, в котором он ставит под сомнение авторский замысел В. Шекспира отразить эволюцию характера главного героя трагедии «Макбета», так как доказано, что мировоззренческий аспект находится над сюжетным и коммуникативным аспектами, пронизывает их полностью и закладывается автором на глубинном уровне через авторский ракурс [Фоменко, 2009].

В. Шекспир дает читателю уникальную возможность проследить динамику развития характера героя в необычных ситуациях, в обстановке экстремальной опасности, у Макбета обнаруживаются такие черты как мужественность, отвага, бесстрашие, которые являются положительным проявлением его честолюбия, т.к. он не может покрыть себя позором бесславия и трусости, но все эти черты даны как норма, свидетельствуют о сформированности мировоззрения в соответствии с высокими моральными принципами, поэтому у нас нет оснований говорить об акцентуации характера. Мы видим, что в данном случае наблюдается благоприятное развитие личности, так как стремление к самоуважению, которое свойственно застревающим личностям, осуществляется по **демонстративному типу**.

Тем не менее, после встречи с ведьмами, которые призывают к его тщеславию, адресуя свои хвалебные песни именно к этому «слабому звену» данного типа характера, мы видим, как начинает проявляться акцентуация характера (Акт 1, сцена 3):

Первая ведьма: Да славится Макбет, Гламисский тан!

Вторая ведьма: Да славится Макбет, Кавдорский тан!

Третья ведьма: Да славится Макбет, король грядущий!

В этой ситуации он проявляет экстравертированные черты характера и поддается влиянию сначала пророчеству ведьм, а затем и уговорам жены,

демонстрируя легковёрность («Пускай судьба, мне посулив венец, Сама меня венчает... Будь что будь! Мы время в спясть не властны повернуть!») и поверхностность мышления, которые мешают ему подвергнуть особому анализу информацию.

Поскольку ведьмами была задета его ахиллесова пята – честолюбие, у Макбета начинает усиливаться застревание на идеи стать королем, и он уже не ждет, когда свершится третье пророчество ведьм, а стремится осуществить его сам, поскольку сочетание у акцентуированной личности **застревающих** и **демонстративных черт** часто ведет к честолюбивым устремлениям, особенно в расцвете лет (Акт 1, сцена 4):

Макбет: (в сторону) Принц Кемберлендский – вот она, преграда! Иль пасть, иль сокрушить ее мне надо! О звезды, с неба не струите света Во мрак бездонный замыслов Макбета! Померкни, взор мой, раз тебя страшит То, что рука любой ценой свершит!»

Таким образом, мы видим, что решение устранить короля Дункана исходило от самого Макбета, а леди Макбет, которую часто обвиняют в этом преступном замысле, не была инициатором идеи убийства.

Гений Шекспира дает нам возможность увидеть яркие признаки внутренней борьбы героя и проследить падение его высоко-нравственных мировоззренческих убеждений. Разумная степень интровертированности, которая вырабатывает способность к правильным суждениям, приводит Макбета к философским размышлениям по поводу кощунства убийства в своем доме короля Дункана. Это находит отражение в монологическом высказывании Макбета (Акт 1, сцена 7):

Макбет: ... но ждет нас суд уже и в этом мире. Урок кровавый падает обратно на голову учителя. Возмездье Рукой бесстрастной чашу с нашим ядом Подносит нам же...

Тем не менее, эти размышления не останавливают главного героя от рокового шага, в конце монолога он взывает к помощи извне «Решимость мне прищипорить не чем: тщится Вскочить в седло напрасно честолюбье И набок валится.... Оставим это дело... Вдруг не выйдет», вот почему не менее честолюбивая леди Макбет с готовностью поддерживает супруга в его начинаниях «...Лишь натяни решимость, как струну, - И выйдет все».

Тревожность данного типа проявляется сначала в неуверенности и

неспособности самостоятельно осуществить задуманное, поэтому он ищет поддержки и опоры.

Обострение конфликта между жадой власти, порожденной в свою очередь тщеславием, и изначально заложенными морально-этические мировоззренческие принципами приводит к деструктивности личности, что выражается в паранойяльных приступах галлюцинации, поскольку у героя проявляются черты **возбудимого типа**, впервые мы сталкиваемся с этим в сцене, когда Макбет видит призрак, убитого по его указанию, Банко (Акт 3, сцена 4):

Макбет: ...Сгинь! Скройся с глаз! Вернись обратно в землю! Застыла кровь твоя, в костях нет мозга, Незряч твой взгляд, который ты не сводишь с меня! Сгинь жуткий призрак! Прочь, обман!

Таблица 3.

Динамика разрушения личности Макбета

Норма	Акцентуация	Психопатия
Нет застревания	Застревание по демонстраивному типу	Застревание ↓ по возбудимому типу
	Личность-общество НЕТ конфликта «+»	Личность-общество ЕСТЬ конфликт «-»

Это дает нам основание охарактеризовать личность Макбета как застревающую, а поскольку этот тип акцентуации всегда склонен к подозрительности, тщеславие переросло в зависимость от этого влечения, то неудивительно, что его патологическое желание сохранить власть любой ценой, привело к проявлению черт возбудимого типа таких как раздражительность, нетерпимость, все это выражено в поступках, которые автор характеризует как проявление тирании. В. Шекспир эмпирически показывает нам, насколько опасно может быть сочетание **застревающей** и **возбудимой** личности.

Мы можем утверждать, что в данном произведении автор показывает динамику развития, а точнее разрушения личности Макбета, которую мы позволим себе показать схематически (см. Таблицу 3):

Заключение

В процессе исследования, изучив теоретический материал, мы нашли подтверждение нашей гипотезе о том, что акцентуация характера обязательно отражена в дискурсе языковой личности. Рассмотрев трехуровневую модель языковой личности, определили место лексикона в структуре языков личности, составили дискурс Макбета как языковой личности. Мы определили, что речевое поведение является визитной карточкой человека в обществе, оно отражает регулярное взаимодействие лингвистических и экстралингвистических факторов. Мы осуществили психолингвистический и психологический анализ личности героев художественной литературы, обладающих определенными акцентуациями характера на примере драматургических произведений В.Шекспира, таких «Гамлет, принц Датский», «Отелло», «Макбет» «Король Лир» и «Ромео и Джульетта».

Литература

1. Ананьев Б.Г. Избранные труды по психологии. Том первый. Очерки по психологии. История русской психологии / Под ред. Логиновой Н.А. Отв. ред. и сост. Коростылева Л.А., Никифоров Г.С. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. Ун-та, 2007. – 412 с. – С. 156-179.
2. Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа // Русская словесность. Антология / Под ред. В.П. Нерознака. М.: Academia, 1997. – С. 227-244.
3. Бодалев А.А. Психология о личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 188 с. – С. 96-127
4. Винокур Т.Г. Речевое поведение как предмет внешней лингвистики. Варианты речевого поведения. М.: Наука, 1993.
5. Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методы). – М.: Изд-во РУДН, 1997. С. – 21-34.
6. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Искусство, 1965. – С. 53-80.
7. Гальперин П.Я. Лекции по психологии: учебное пособие / П.Я. Гальперин, – 3-е изд. – М.: КДУ, 2007. – 400 с.: ил. – С. -121-135.
8. Иванов Л.Ю. и др Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник. — М.: Флинта: Наука, 2003.С. 104.

9. Иванцова Е.В. О термине «языковая личность»: истоки, проблемы, перспективы использования // Вестник Томского государственного ун-та. — 2010. — № 4 (12). — С. 24—32.
10. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. — Волгоград: Перемена, 2002.
11. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 7-е – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с. – с. 84-135, 207-219.
12. Крысин Л.П. Речевое общение и социальные роли говорящих // Социально-лингвистические исследования. М. 1976. - С.42-62.
13. Левитов Н.Д. Психология характера. Изд. 3-е, испр. и доп. М., «Просвещение», 1969 – 421с. – С. 191- 199.
14. Леонгард К. Акцентуированные личности. Пер. с нем. (ГДР, Народ и здоровье, 1976 г.). Киев: Вища школа. Головное изд-во, 1981, 392 с.
15. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: "Смысл", 1997.
16. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л.: Медицина, 1977, с. 208.
17. Млечко Т.П. Русская языковая личность ближнего зарубежья. — Кишинев, 2013.
18. Нерознак В.П. Лингвокультурология и лингвоперсонология // Вавилонская башня. Слово. Текст. Культура. — М., 2003. — С. 13—17.
19. Пашковский В.Э., Пиотровская В.Р., Пиотровский Р.Г. Психиатрическая лингвистика. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 168 с. – С. 58-73.
20. Прокофьева Т.В. Семантическое поле истероидной акцентуации личности Дисс. канд..... 2009, 176 с.
21. Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию. М., 1977. С. 50
22. Кн. Трубецкой Н.С. К проблеме русского самопознания // Вавилонская башня. Слово Текст. Культура. — М., 2003. — С. 7—12.
23. Фоменко Т.А. Фольклорные мотивы как основа построения ряда драматургических текстов (на материале трагедий В.Шекспира «Юлий Цезарь», «Отелло», «Макбет», «Гамлет, принц Датский»), Дис. Канд.... 2009, с. 157.
24. Shakespeare W. Cymbeline Progress Publishers, Moscow, 1977, 234 S
25. Shakespeare W. Hamlet Oxford University Press, 2007, 409 S
26. Shakespeare W. King Lear Penguin Popular Classics Book, 2009, 160 S
27. Shakespeare W. Macbeth Progress Publishers, Moscow, 1977, 254 S
28. Shakespeare W. Othello Oxford University Press, 2007, 509 S
29. Shakespeare W. Romeo and Juliet Oxford University Press, 2007, 509 S

*Социально-педагогическая
и психологическая профилактика*

Клейберг Юрий Александрович -

доктор психологических наук, доктор педагогических наук,
профессор Московского государственного областного университета,
klab03@rambler.ru

Девииантное поведение и проблема личностной неопределенности

Среди комплекса рисков и проблем, которые несет с собой становление глобальной социальной и психологической неопределенности в современном обществе, особое значение, с девиантологической точки зрения, имеет проблема «*кросс-культурной аномизации*»: процесс смешения, диффузии культур в глобальном информационном пространстве, что сопровождается разрушением традиционных ценностно-нормативных систем, вырываемых из своего культурного контекста и включаемых в процесс информационной циркуляции и информационной неопределенности.

Результатом этого происходит *размывание представлений о дозволенном и недозволенном* в индивидуальном и массовом сознании. Исчезает общий нормативный эталон, что неизбежно деформирует процессы инкультурации, социализации и социального контроля в современном обществе. Подросток лишается критериев для различения позитивного и негативного, нормы и отклонения. Господствующей становится точка зрения, согласно которой каждый решает для себя сам, что нормально, а что – нет. Человек, воспитанный в ключе подобной идеологии «свободы» и тотальной неопределенности, стремится к максимизации своего комфорта и отказывается от ценностных суждений, что приводит к качественному и количественному росту девиаций в современных обществах. В данных условиях актуализируются вопросы о границах допустимого и недопустимого в поведении человека [13; 14].

Становится ясным, что среди многих средств воздействия общества на формирование личности совершенно определенную роль играют *социальные нормы* [2; 3; 4; 6]. Их значение закреплено обязательностью содержащихся в них правил, требований, предъявляемых обществом, классом, коллективом,

социальной группой к поведению человека в тех или иных конкретных ситуациях, а также тем, что они служат средством социального контроля. Социальные нормы являются важным звеном механизма социального управления, регуляции и коррекции поведения человека, стимулирования его творческой и социальной активности.

В основе регуляции поведения человека находятся социальные ценности, выраженные в социальных нормах, которые представляют собой совокупность конкретных правил и требований, вырабатываемых обществом и играющих роль «хранителя» его ценностей. При этом, как отмечает М.С. Яницкий (2012), имеет место своеобразная «двойная регуляция», параллельно осуществляющаяся посредством как моральных, так и правовых норм. Моральные или этические нормы получают выражение в общих представлениях (правилах, заповедях, принципах) о том, как должно поступать в тех или иных ситуациях. Правовые нормы выражаются в сводах, кодексах законов и других нормативных актах (Яницкий, 2012, с. 71).

Однако, исследуя генезис и механизм развития норм, нужно иметь в виду три способа возникновения и функционирования социальных норм:

- а) *стихийный (естественный)*;
- б) *планомерно-сознательный (целенаправленный)*;
- в) *смешанный*.

Причем при каждом из этих механизмов могут возникнуть любые виды социальных норм и в каждом случае обнаруживаются свои, присущие конкретному механизму особенности генезиса норм.

Основными свойствами социальной нормы являются:

- объективность отражения действительности;
- однозначность (непротиворечивость);
- историчность (преемственность);
- обязательность воспроизводства;
- относительная устойчивость (стабильность);
- динамичность (изменчивость);

- формальная определенность (внешняя завершенность);
- степень распространенности, обращенность в будущее;
- оптимальность;
- возможность ее измерения;
- организующая, регулирующая способность;
- превентивность;
- коррекционно-реабилитационная способность[2].

В ситуациях неопределенности усвоение подростком социальных норм может идти несколькими путями:

1) *ознакомительно-познавательным* – это когда в процессе социализации дети знакомятся с общепринятыми в сообществах, в которых им придется жить, нормами; у них формируются первичные понятия о том, что хорошо, а что плохо;

2) *формального усвоения*. Формальное усвоение норм не гарантирует адекватное (нормопослушное, позитивное) поведение. Часто поведение людей с такой установкой осуществляется как «конформистское»: «поступаю, как все», «так же, как и у других», «ворую, как все» и т.п. Подросток может сам не нарушать социальных норм, но быть равнодушным к подобным проявлениям, если они не касаются лично его (по принципу «моя хата с краю, ничего не знаю»);

3) *уровень убеждений* – глубинное осознание и принятие социальных норм, превращение их в личные убеждения. Усвоение норм подростком с высоким уровнем самосознания помогает регулировать поведение в сложных ситуациях. Более того, он готов активно противостоять нарушителям норм. Однако для такого противостояния нужны не только глубокие убеждения, но и воля к борьбе, к отстаиванию своих убеждений [2; 3].

Девиантное поведение подростков и молодежи в условиях социальной неопределенности – это модификация или изменение формы или структуры, образа жизнедеятельности лиц, объединившихся в группы социального риска и придерживающиеся определенных законов и традиций и имеющие

определенные признаки. В подростково-молодежной субкультуре девиантной (криминальной) ориентации благодаря наличию в ней определенной доли романтики, таинственности, необычности, привлекательности, сравнительно легко усваивается специфическая система норм, ценностей, установок. Немаловажную роль играет и то, что данной субкультуре свойственен эпатажный, игровой и эмоциональный характер [2; 5; 6; 7; 8].

Однако не исключаю, что это своеобразная форма психологической защиты, при которой вытесненные негативные черты характера и установки в сознании человека могут превратиться в позитивные.

Субкультура – форма жизнедеятельности групп и общностей, являющихся носителями собственных специфических ценностей, норм, интересов, отношений, поведенческих традиций, артефактов (в виде элементов моды, дизайна среды и т.п.).

Подростковая субкультура – это своеобразная попытка построить сообщество сверстников-единомышленников и утвердить свой собственный образ жизни, отличающийся как от детского, так и взрослого.

Субкультуры многообразны. Они существуют в различных возрастных, этнических, социально-профессиональных, конфессиональных и иных группах. Субкультурам присущи свои *специфические языки* (профессиональный или молодежный сленг, уголовный жаргон, особая жестикуляция, татуировки), *традиции* (ритуал приема новых членов, принесение специальной клятвы, особый ритуал поведения) и *нормы (табу)*.

Предпосылками девиантного (криминального) поведения, как правило, являются снижение (или их отсутствие) морально-этических установок и изменение личности, патологические влечения и неблагоприятные средовые воздействия.

Одна из типологий подростково-молодежных объединений с девиантной ориентацией и антиобщественным сознанием выглядит таким образом:

- **Случайная группа** – например, затевающая драки на дискотеках, стадионах и в других местах, имеющая свои неписанные групповые нормы и

ценности. Причем, действия, совершенные индивидом в толпе, кажутся ему анонимными, как бы обезличенными (не личными) действиями;

- **Ретристская группа**, обычное занятие которой – бесцельное времяпрепровождение, сомнительные развлечения, токсикомания и наркомания;

- **Агрессивная группа** основана на примитивных представлениях об иерархии ценностей и минимуме культуры. Характерными особенностями агрессивной группы являются жесткая иерархическая структура, сильное групповое давление на ее участников, серьезные санкции за нарушение групповых норм, психологической основой которых является резкое противопоставление: «мы – они»;

- **Криминогенная группа**. Для нее характерными чертами являются внушаемость и конформизм, которыми пользуются в своих противоправных целях лидеры группы. Членами криминальных групп, как правило, являются подростки из проблемных семей. Отсюда – примитивный уровень мышления [11, с. 88-89].

Опишем основные характеристики подростково-молодежных субкультур и объединений:

- спонтанное возникновение на базе стихийного общения в конкретных условиях, конкретной ситуации;

- самоорганизация и независимость от официальных (формальных) структур;

- обязательные для участников модели поведения, направленные на реализацию не удовлетворяемых в обычных формах жизнедеятельности потребностей (самоутверждение, социальный статус, защищенность, престижная самооценка);

- относительная устойчивость и определенная иерархия;

- ярко выраженные особенности мировоззрения, ценностных ориентаций, отношений к внешнему миру, поведенческих стереотипов;

- атрибутика, подчеркивающая принадлежность к той или иной конкретной группе [1, с. 55-58].

В силу ряда социальных и психологических особенностей в группировке подросток (юноша) проходит своеобразную школу ложного коллективизма, риска, романтики, подлости и жестокости. Здесь его поддерживают материально, убеждают, что он «все может». Такие «стаи» обоснованно называют молодежными бандами.

Социологи, криминологи и психологи выделили следующие типы членов подростково-молодежных группировок:

- «*аутсайдер*» – человек, оказавшийся в жизненном тупике, неудачник, не нашедший признания в формальной группе или организации, не имеющий возможности для самореализации;

- «*маргинал*» – одинокая личность, утратившая индивидуальные социальные связи, постоянно испытывающая социальный и психологический дискомфорт и нередко пытающаяся самоутвердиться путем безнравственного поведения;

- «*конформист*» – человек, который легко поддается влиянию авторитетов, хорошо адаптируется к новой социальной среде, а также быстро и без особых усилий усваивает групповые нормы и ценности;

- «*приспособленец*» – человек, принимающий групповые ценности и нормы лишь внешне, чтобы добиться признания и повышения своего статуса в группе, а за счет этого – и престижа в обществе;

- «*фанат*» – человек, преданный ценностям и символам группы, неукоснительно соблюдающий принятые здесь нормы и отрицающий все, что идет в разрез с ее ценностями;

- «*вождь*» – человек, видящий свое призвание в том, чтобы руководить людьми, претендующий на роль лидера в группе, проявляющий инициативу организатора и нередко действительно обладающий неплохими для этого способностями;

- «*попутчик*» – человек, случайно примкнувший к группе, не до конца определивший свои ценностные ориентации, руководствующийся больше солидарностью, чем групповыми целями и нормами;

- «имитатор» – человек, для которого первостепенное значение имеют внешние атрибуты и символы объединения, составляющие для него предмет гордости;

- «скучающий» – человек, для которого одним из мотивов вступления в группу является надежда более содержательно организовать свой досуг и найти среду для общения.

О.В. Погожева, выделив в сочинениях и анкетах идентификационные качества наиболее популярных личностей в криминогенных группах и суммируя все показатели, получила эталонный ряд идентификационных качеств, приходящихся на высоко статусных членов криминогенных групп (табл.1).

Из ранговых мест видно, что больше всего подростки идентифицируют себя с характерологическими и поведенческими качествами лидера, его асоциальной деятельностью. Эмоциональные факторы идентификации в группах подростков несколько снижены, а порой почти не развиты.

Традиционно в криминологии и девиантологии **типология несовершеннолетних преступников** описывает четыре различных по глубине личностной деформации (Вандышев В.В., 2003):

▶ совершившие преступления в результате случайного стечения обстоятельств, легкомыслия, вопреки общей положительной направленности личности;

▶ совершившие преступление в результате попадания в соответствующую ситуацию, что обусловлено неустойчивостью общей направленности личности;

▶ совершившие преступление в результате преобладающей отрицательной личностной направленности, не достигшей уровня устойчивой общей антисоциальной направленности личности (ранее совершавшие проступки, правонарушения);

Таблица 1

Эталонный ряд идентификационных качеств

высоко статусных членов криминогенных групп [11, с. 120]

№ п/п	Идентификационные качества лидеров групп	Ранговое место
1.	Независимость в суждениях и поведении	1
2.	Умение организовывать, командовать, подчинять себе	2
3.	Твердость характера, решительность, требовательность	3
4	Наличие опыта асоциальной деятельности, знание асоциальной субкультуры	4
5	Внешнее дружелюбие, общительность, умение расположить к себе человека (умение «втираться в доверие»)	5
6	Уверенность в себе, стремление к власти, превосходству над другими	6
7	Умение не теряться в критических ситуациях (умение выкручиваться из сложных ситуаций)	7
8	Внешняя привлекательность (умение модно одеваться, манера поведения)	8
9	Физическая сила, ловкость, выносливость	9
10	Наглядность и цинизм в суждениях и поведении	10
11	С лидером весело и интересно	11

► совершившие преступления в результате относительно устойчивой антиобщественной направленности личности (ранее совершавшие преступления).

Ю.А. Клейбергом [2; 5] разработана типология девиантного поведения в современных молодежных субкультурах только по одному из важнейших параметров – мотивационным источникам девиантного поведения.

Данная типология содержит *три типа девиантного поведения, виды и мотивы девиантного поведения:*

1. Личностный тип. В основу личностной модели девиантного поведения современной молодежи положен синтез трех модальностей личности: *активности, социализации, интегративности*, то есть, положен

принцип анализа личности через ее жизнедеятельность, через способ организации ее жизни, через способность разрешать психологические противоречия.

Мотивы совершения девиантных поступков молодыми людьми имеют тесную связь с эмоциями, которые переживает субъект поведения:

Латентный. Мотив – впечатляющего менеджмента (быть привлекательным для других людей, добиваться их расположения, симпатии и любви); сокрытия деформированных личностных качеств, деструктивных свойств личности.

Манифестный. Мотив – открытой демонстрации принадлежности к девиантной (криминальной) субкультуре, поведения, образа жизни.

Стяжательный. Мотив – приобретения, наживы.

Агрессивный. Мотив – разрушения, агрессии, аутоагрессии; деструктивный мотив.

Тактический. Мотив – достижение личностных целей.

Экзистенциальный. Мотив – самоутверждения.

Протестующий. Мотив – власти, эпатажа, оппозиции.

Гедонистический. Мотив – получения удовольствия; нарциссический.

Любопытствующий. Мотив – познания; интереса.

2. Средовой тип. Молодежная социальная среда представляет собой либо совокупность социальных условий жизнедеятельности человека, оказывающих влияние на его сознание и поведение, либо как совокупность объективных факторов, влияющих на формирование и поведение личности.

В молодежной социальной среде формируется фон криминального (девиантного) поведения, играющий, как правило, активную роль. Окружающая социально-психологическая обстановка влияет на личность молодого человека с девиантным поведением посредством общественного мнения, закона, политических структур, других социальных групп и т.д., а также социальных норм и санкций, системы ценностей, принципов морали, прав и обязанностей и т.п.

Мотив совершения девиантных поступков молодыми людьми образован на основе стимулов (провокаций) социальной среды и является внешне детерминированным:

Конформный. Мотив – принадлежности к девиантной субкультуре, криминальной группе.

Дискомфортный. Мотив – связанный с неудобством социальной среды, дискомфорта, субъективной эргономики.

Мотив, вызванный хандрой, скукой. Мотив – развлечения, отвлечения.

Оппозиционно-демонстративный. Мотив – вызов микросреде, социальной среде в целом, противостояние социальной среде, конфликт с ней.

3. Ситуативный тип. В основе девиантного поведения молодежи на ситуационном уровне лежит степень развития противоречий в рамках той или иной ситуации. В качестве критериев модели девиантного поведения современной молодежи можно предложить различные ситуации, соотносящиеся:

- со степенью их устойчивости (устойчивые-неустойчивые; обыденные-штатные, или стандартные-нестандартные, неординарные, экстремальные; проблемные-конфликтные);

- с временными характеристиками (длительно действующие, средней длительности, кратковременные);

- с пространственными параметрами (страна, республика, регион и т.п.);

- с субъектом деятельности;

- с объектом (экономическая, политическая, социальная и т.п.);

- с факторами контроля (управляемые и неуправляемые, стихийные и планируемые);

- со сложностью функционирования (латентные).

Анализ девиантного поведения современной молодежи показывает, что оно может задаваться пятью ведущими факторами:

- а) социальным статусом человека;

- б) его ролью как субъекта деятельности;

- в) характером выполняемой деятельности;
- г) ценностными критериями;
- д) доминирующей мотивацией.

Для ситуативного типа характерны следующие виды:

Статусное взаимодействие. Мотив – стремление к достижению статуса; поддержание статуса на определенном уровне; самоутверждения.

Рольевые взаимоотношения. Мотив – быть первым; лидерства.

Взаимоотношения в совместной деятельности. Мотив – товарищеского соревнования; соперничества; творчества, но могут и обостряться до враждебной конкуренции и конфронтации, вплоть до социальных конфликтов и девиантного (криминального) поведения.

Ценностные взаимоотношения. Мотив – принадлежности к субкультуре (криминальной, этнической, религиозной и т.п.); самосовершенствования; самореализации; самопознания; ценностного переживания социальной реальности; осознания себя активным субъектом социальной среды.

Эпатажный. Мотив – в его основе лежит доминирующий мотив (как правило, мотив достижения); эпатажная эмоция.

Таким образом, **девиантная (криминальная) субкультура** – это образ жизнедеятельности лиц, объединившихся в криминальные группы и придерживающихся определенных законов и традиций и имеющая определенные признаки. В подростково-молодежной криминальной (делинквентной) субкультуре благодаря наличию в ней определенной доли романтики, таинственности, необычности, привлекательности, сравнительно легко усваивается специфическая система норм, ценностей, установок. Немаловажную роль играет и то, что данной субкультуре свойственен игровой и эмоциональный характер. Немаловажную роль, безусловно, играет неопределенность социальной ситуации, которая, как известно, способствует проявлению девиантных (криминальных) устремлений подростков.

Психологи утверждают, что сама неопределенность ситуации, в которой оказался подросток, влечет его на путь девиантности. Человек (и ребенок, и

взрослый) находится в непрерывном поиске своей идентичности. Этот поиск задается многими факторами: ближайшим социальным окружением, средой обитания, взаимоотношениями, экономикой, политикой, воспитанием, СМИ, влиянием субкультуры, тотальной маргинализацией и т.д., и т.п. Девиантное поведение при этом становится следствием дефекта ценностной сферы личности, причиной «морального помешательства» (термин Дж. Причарда).

Однако влияние этих и других факторов небезобидно для личности и общества в целом. Следствием их влияния – распад системы идентификации, стихийная самоорганизация социума, значительное распространение чувства фрустрации, пессимизма, унижения, беспомощности и незащитности, борьба за выживание граждан страны на фоне богатейших ресурсов страны и небывалой коррупции, хищений, махинаций и взяточничества в среде чиновников, потерявших страх, стыд и совесть.

Все это и многое другое неизбежно приводит к социальному отчуждению, конфликтам, протестам, социальному сиротству и одиночеству, беспризорничеству и бродяжничеству, а, в конечном счете, – к деградации нации, поведенческим девиациям и насаждению криминальной и девиантной культуры. А это в свою очередь может привести к глобальной социальной и психологической катастрофе – распаду территориальной целостности и самоидентичности России.

Эти характеристики, к сожалению, присущи современной российской действительности и соответствуют «*андерклассу*³, все более отрывающемуся от магистрального пути развития общества и противостоящему малочисленной богатой элите.

Как было сказано выше, девиантное поведение – поведение по сути своей эпатажное (особенно в подростково-юношеском возрасте), а потому

³*Андеркласс* (англ. *under* – «под») – термин, (1) характеризующий слой общества, образуемый деклассированными элементами (алкоголики, наркоманы и др.); «социальное дно» общества; (2) социальная категория людей, выпавших из социальной структуры общества; те, кто живет вне рамок общества, господствующей культуры и общепринятого образа жизни, кто стал носителем культуры обездоленных.

конфликтное; оно – демонстративно и всегда основано на неопределенностях, противоречиях, существующих в обществе, социальных группах, между личностями и, наконец, внутри самой личности [2; 3; 6; 7]. При этом часто наблюдаются проявления социально-психологической отчужденности и дистанцирования личности в следующих формах (по М. Симэ):

- *бессилие* (powerlessness) – чувство своей неспособности контролировать события;
- *бессмысленность* (thelackofthought) – чувство непонятности, неостижимости общественных личных дел;
- *нормативная дезориентация* (normativitydisorganization) – необходимость прибегать для достижения своих целей к социально-неодобряемым (нравственно-неприемлемым) средствам;
- *культурное отстранение* (culturalexclusion) – отвержение принятых в обществе или определенной социальной группе ценностей и норм;
- *самоотстранение* (self-removal) – участие в действиях, которые не доставляют удовлетворения и воспринимаются как внешняя необходимость;
- *социальная изоляция* (socialisolation) – чувство своей отверженности, неприятность окружающими [12, с.130].

Человеческое поведение – явление наивысшей сложности. Детерминированность человеческого поведения нельзя понимать по аналогии с причинностью в природных явлениях. Оно не бывает прямым следствием непосредственно воздействующих факторов – социально-экономических условий, ситуативных обстоятельств, факторов наследственности и т.п. В поведении человека система внешних обстоятельств преломляется в системе внутренних условий. Поэтому нельзя обособлять ни объективные, ни субъективные факторы человеческой жизнедеятельности и поведения. В девиантном поведении проявляется единство объективных и субъективных факторов.

Следует отметить, что и социальная среда воздействует на функционирующую в ней систему отношений и поведения личности, которая

избирательно воспринимает и перерабатывает эти воздействия в соответствии со своей внутренней природой, а система отношений, в свою очередь, активно воздействует на среду, сознательно или бессознательно.

Девиантное поведение личности регулируется ее диспозиционной системой, состоящей из различных диспозиционных образований, зависящих от витальных и социальных потребностей и от уровня социальной ситуации, а также индивидуально-психологических особенностей личности в конкретной социальной ситуации [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8].

Для предупреждения, коррекции и профилактики возникновения различных форм девиантного поведения подростков существует множество моделей, программ. Мы предлагаем модель, разработанную О.В. Погожевой [11, с.359-431], в авторском сокращении.

Нормативно-правовой блок

Законодательство Российской Федерации об охране здоровья граждан состоит из соответствующих положений Конституции РФ, федеральных законов, правовых актов исполнительной власти (постановлений Правительства РФ, приказов министерств), уставов (конституций) субъектов Федерации, региональных законов и нормативных правовых актов региональных органов исполнительной власти. Базовым нормативным актом в области медицинского права стали Основы законодательства Российской Федерации об охране здоровья (далее Основы). Основы закрепили принципы организации охраны здоровья граждан; права граждан при оказании медицинской помощи, включая положение о добровольности ее оказания (правовым основанием для медицинского вмешательства является добровольное информированное согласие гражданина или его законного представителя).

Психолого-коррекционный блок

Этот блок состоит из:

- Консультирования и психокоррекции при наркомании.
- Консультирования и психокоррекции при алкоголизме.
- Консультирования при компьютерной зависимости.

- Консультирования при игровой зависимости.

Социальный блок

Данный блок объясняет риск формирования девиантного поведения вредными привычками, педагогической запущенностью, воспитанием в социально-неблагополучных семьях и направлен на:

- Работу с педагогическим коллективом общеобразовательных школ. Выделяют четыре возможных варианта достижения этой цели: 1) улучшить систему детского воспитания; 2) уменьшить вероятность возникновения стрессовых ситуаций; 3) способствовать общению людей друг с другом; 4) способствовать повышению их самооценки.

- Работу с семьей подростка с девиантным поведением.

Медико-терапевтический блок

- Лечение алкоголизма.
- Лечение опиоидной (героиновой) наркомании и других форм опиоидной зависимости.
- Лечение гашишной наркомании.
- Лечение больных с зависимостью от летучих растворителей.
- Лечение больных, страдающих зависимостью от стимуляторов.

Уголовно-исполнительный блок

- Работа с подозреваемыми (детские комнаты милиции), обвиняемыми (СИЗО), осужденными (колонии; исправительные учреждения; тюрьмы).
- Организация трудового использования осужденных с психическими аномалиями.
- Организация воспитательной работы с осужденными, имеющими аномалии психики.
- Работа с персоналом уголовно-исполнительной системы:
 1. Влияние изоляции на психику несовершеннолетних.
 2. Проблема адаптации несовершеннолетних к условиям изоляции.
 3. Организация работы с внутрикамерными группами несовершеннолетних в СИЗО.

4. Преодоление психологических барьеров при работе с несовершеннолетними правонарушителями.

5. Общие требования к личности воспитателя, моральные и профессиональные качества, взаимоотношения с подростками.

Социально-просветительский блок

Профилактика зависимости от алкоголя, наркотиков и других психоактивных веществ может быть первичной, вторичной и третичной. Рассмотрим каждую из них.

Первичная профилактика наркомании и алкоголизма имеет целью предотвратить возникновение нарушения или болезни, предупредить негативные исходы и усилить позитивные результаты развития индивида.

Главная цель *вторичной профилактики* – изменение дезадаптивных и псевдоадаптивных моделей поведения риска на более адаптивную модель здорового поведения.

Третичная профилактика наркомании и алкоголизма направлена на восстановление личности и ее эффективного функционирования в социальной среде после соответствующего лечения, уменьшение вероятности рецидива заболевания. Другое направление третичной профилактики – снижение вреда от употребления наркотиков у тех, кто еще не готов полностью отказаться от них.

В этих стратегиях используются различные технологии.

- Социальные и педагогические технологии: формирование социально-поддерживающей и развивающей среды; формирование мотивации на изменение поведения, прекращение употребления психоактивных веществ и постоянное поддержание процесса продвижения к здоровью; развитие навыков копинг-поведения, социальной компетентности, преодоления искушения наркотизации или алкоголизации; формирование социально-поддерживающего поведения и стратегии поиска социальной поддержки в социально-поддерживающих сетях.

- Психологические технологии: осознание личностных, экзистенциальных, духовных и нравственных ценностей; осознание личных

целей и путей их достижения; осознание влечения и зависимости; формирование копинг-стратегий преодоления влечения зависимости; изменение жизненного стиля в целом; развитие коммуникативной и социальной компетентности; развитие когнитивной, эмоциональной и поведенческой сфер; развитие личностных ресурсов совладания с зависимостью.

- Медицинские технологии заключаются в грамотном психофармакологическом вмешательстве в соответствующие периоды при соответствующих терапии состояниях, а также в нормализации физического и психического состояния, биохимического и физиологического равновесия.

Литература

1. Гамершмид Н.Л. Субкультура как фактор распространения отклоняющегося поведения среди старшеклассников. Томск: Курсив, 2003. С. 55-58.
2. Клейберг Ю.А. Основы психологии девиантного поведения. Монография. СПб: ИД «Алеф-пресс», 2014. 233 с.
3. Клейберг Ю.А. Девиантология: схемы, таблицы, комментарии. Учебное пособие. М.: МПСУ, 2014.152с.
4. Клейберг Ю.А. Ювенальная девиантология и пространство досуга: взаимосвязь потенциалов // Феноменология и профилактика девиантного поведения: материалы VIII Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. 5 декабря 2014. Краснодар, 2014. С.116-120.
5. Клейберг Ю.А. Социально-психологические подходы к типологизации деструктивного поведения // Феноменология и профилактика девиантного поведения: материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. В 2-х т.: Т.1. Краснодар, 2008. С.176-187.
6. Клейберг Ю.А. Социальные нормы и отклонения.- 2-е изд., доп.М., 1997. 160 с.
7. Klayberg Yu.A. Aggression, violence, deprivation in the context of deviation socialization of Personality: a theoretical exposition of the Problem // Trends of modern Science / Materials of the X International scientific and practical conference. Psychology and Sociology. Vol. 18. Sheffield: Science and Education LTD, 2014. P. 19-24.
8. Клейберг Ю.А. Современный диспозитив девиантного поведения молодежи и методы его профилактики // Психология отношений в постнеклассической парадигме: сб. науч. тр. Белово: КузГТУ, Россия; Ун-т «Св. Кирилла и Св. Мефодия», Велико-Тырново, Болгария. С.140-144.

9. Klejberg Yu.A. Epatageand Manipulationis Concept and deviantology Nature // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». 2013. № 4. С.41-47 (на англ. яз.).
10. Макушина О.П. Развитие зависимого поведения как реакция на неопределенность // Человек в условиях неопределенности: сборник материалов Всероссийской конференции 18-19 мая 2006 года. Новосибирск, 2006. С. 250-255.
11. Погожева О.В. Психотипологическая изменчивость личности подростков с девиантным поведением в континууме их жизнедеятельности: Монография. М.: Изд-во СГУ, 2011. 452 с.
12. Тесленко А.Н. Организационное поведение: Учебное пособие. Астана: КазГЮУ, 2012.
13. Хагуров Т.А. Дисфункции процессов социализации и социального контроля в условиях экспансии массовой потребительской культуры (проблемы девиантологического анализа): автореф. ... доктора социологических наук. М., 2007.
14. Хагуров Т.А. Введение в современную девиантологию. Учебное пособие. Ростов-на-Дону, 2003.

Иванченко Валерия Анатольевна -

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
и педагогики ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический
университет», ivaleria@mail.ru

Козлова Юлия Анатольевна -

старший преподаватель кафедры гражданского права
ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический
университет», pskabinet@gmail.com

Дефекты правовой социализация личности и способы их профилактики в подростковом возрасте

Приобщение ребенка к социуму происходит в результате процесса *социализации*, которая предполагает усвоение различных социальных ролей, формирование характера, проявление и развитие способностей.

В контексте данной статьи авторы предлагают использовать определение Е.П. Белинской, О.А. Тихомандрицкой, Н.К. Радиной, в представлении которых социализация выступает как трехсторонний процесс, включающий усвоение, воспроизводство и трансформацию индивидом социального опыта [27].

Социализация личности происходит через социальные институты и агентов социализации.

Под социальным институтом понимается «относительно стабильный набор норм и ценностей, позиций и ролей, групп и организаций, который обеспечивает структуру поведения в какой-либо области социальной жизни» [31]. На основании данного подхода выделяют следующие *социальные институты*:

- семью;
- образовательные организации (дошкольные учреждения, школы, высшие учебные заведения);
- трудовые коллективы, институты послетрудовой стадии социализации;

- средства массовой информации.

Агенты социализации – проводники, активные передатчики опыта. К ним относятся родители, друзья, педагоги, члены референтной группы, определенные варианты СМИ (например, для кого-то это группы в социальной сети, а для другого – аналитические журналы), книги и т. д.

Социализация во взаимодействии с агентами происходит с помощью различных социально-психологических механизмов. Например, подражание, заражение, идентификация, интерпретация и т. д., которые обеспечивают воспроизводство субъектом развития социокультурного опыта.

В основу изучения дефектов социализации легла классификация Надежды Константиновны Радиной [27], включающая в себя следующие виды социализации:

1. *Первичная (статусная) социализация* – социализация, осуществляемая на основе предписанных или приобретенных социальных статусов:

- *гендерная социализация* – «процесс формирования представлений подростка о себе как носителе социальных ролей мужчины или женщины, соотнесения этих социальных ролей с персональной половой идентичностью, осознания себя как представителя конкретного пола и присоединение к определенной группе на основании ее гендерной характеристики» [2];

- *этническая социализация* – способ и результат формирования традиционных этнических «характеристик личности, от которых зависят ее поведение, переживания и деятельность, согласующиеся с конкретной ситуацией жизнедеятельности и способствующие социально-психологической адекватности и адаптации в различных ее сферах» [30];

- *гражданская социализация* – «процесс, содержание которого конструируется через индивидуальный путь развития субъекта», обладающий историко-социальными, социально-культурными, пространственно-территориальными, эмоционально-мотивационными особенностями [13];

- *классовая социализация* – осознание себя как члена определенного социального класса, отражающееся в поведении индивидуума на уровне

профессиональной деятельности, персонального статуса в этом классе, определенного имущества и ценностей [6];

- *профессиональная социализация* – «формирование социально-профессиональной зрелости индивида», сопровождающееся усвоением профессиональных норм, ценностей, установок к осуществлению определенных ролей [24].

2. *Вторичная социализация* – социализация, происходящая на основе включения в предметную деятельность:

- *политическая социализация* – процесс усвоения индивидом политической культуры общества, его политических ценностей, норм, традиций, моделей политического поведения [12];

- *правовая социализация* – «процесс освоения личностью стандартов нормативного, правомерного поведения» [29];

- *экономическая социализация* – процесс освоения экономических ролей, предполагающий наличие представлений об экономических отношениях, проявление экономической идентичности, адаптацию к условиям экономической жизнедеятельности в социуме, психологическую готовность к экономической деятельности [8].

На основании данной классификации утверждается, что социальная идентичность формируется лишь в результате социализации на основе предписанных и приобретенных статусов.

В контексте изучения профилактики девиантного поведения нас интересует преимущественно правовая социализация.

Итак, под *правовой социализацией* понимается целенаправленный процесс адаптации личности к нормальной правовой жизни в обществе, что предполагает освоение правовых ценностей и норм поведения, формирование и развитие личностных качеств, отвечающих за соблюдение закона (интернальность, ответственность и т. д.).

В.В. Касьянов и В.Н. Нечипуренко выделяют 3 вида правовой социализации [21]:

- социализация через *научение* – приобретение элементарных правовых знаний и усвоение соответствующих норм;
- социализация на собственном и чужом опыте – результат осмысления собственных ошибок и событий своего опыта, а также жизненного опыта окружающих людей;
- символическая социализация – комплекс собственных абстрактных представлениях человека о праве, государстве, стране, нации.

Правовая социализация личности имеет 3 формы [29]:

- *обыденная социализация* – элементарные представления и знания, ситуативные правовые установки на конкретные действия;
- *адаптивно-деятельностная* характеризуется глубоким пониманием и полным принятием правовых ценностей общества и активной правовой деятельностью;
- *прогрессивная социализация* – способность личности к самостоятельному развитию, совершенствованию как участника правовой жизни общества, конкретной группы, коллектива.

Процесс правовой социализации личности проходит через следующие *стадии* [29]:

- 1) *первичная*: ребенок до поступления в школу получает первые представления о правилах поведения;
- 2) *начальная*: субъект усваивает основы знаний о праве и его роли в жизни;
- 3) *переходная*: доминируют физиологическое, психическое развитие и политические, правовые представления могут отличаться неустойчивостью;
- 4) *базовая*: человек осознанно овладевает правовыми ценностями, руководствуется ими, приобретает навыки активной социально-правовой деятельности;
- 5) *поздняя продолжающаяся*: закрепляются имеющиеся правовые знания, накапливаются новые, личность активно включается в социально-правовую деятельность.

Правовая социализация личности осуществляется как под влиянием широкого круга стихийно воздействующих факторов социальной среды, так и в процессе целенаправленного организованного правового воспитания, в связи с этим появляются целые группы людей, становящихся или могущих стать жертвами неблагоприятных условий социализации.

Виды жертв неблагоприятных условий социализации [11]:

- *реальные* – это инвалиды; люди с психосоматическими дефектами и отклонениями; люди, находящиеся на попечении государства или общественных организаций (например, внедрение инклюзивного образования направлено в первую очередь на профилактику социализации реальных жертв, а именно детей с ограниченными возможностями здоровья [17]);

- *потенциальные* – люди с пограничными психическими состояниями и с акцентуациями характера; мигранты; дети, родившиеся в семьях с низким экономическим, моральным, образовательным уровнями, к которым некоторые ученые относят и неполные семьи в силу того, что многие неполные семьи имеют низкий экономический уровень; представители иных национальных групп в местах компактного проживания другого этноса;

- *латентные* (к ним можно отнести в том числе и высокоодаренных людей, которым часто сложно адаптироваться к нормам социума в силу их увлеченности и некоторой заикленности на той деятельности, в которой проявляются их способности).

Стоит отметить, что в последние 10 лет наметилась тенденция к самоустранению семьи как института социализации от решения вопросов воспитания и личностного развития ребенка. В то же время большинство родителей не имеют достаточных знаний в области возрастной и педагогической психологии, вследствие чего обладают слабым представлением о возрастных и индивидуальных особенностях развития ребенка. В результате воспитание осуществляется интуитивно и не всегда успешно. Разрыв семьи и школы ведет к ущемлению интересов ребенка, который в таком случае начинает искать для себя значимых взрослых во внешней среде. Подобная ситуация

способствует росту детской безнадзорности, преступности, наркомании и других негативных явлений среди подростков и молодежи [14, 16].

Мы сделаем акцент на изучении девиантного поведения подростков и способах его профилактики, так как именно в этот период человек находится на базовой стадии правовой социализации, когда он уже осознанно овладевает правовыми ценностями, руководствуется ими, приобретает навыки активной социально-правовой деятельности.

По мнению А.Ю. Егорова, Е.В. Змановской, Г.И. Макарычевой, «девиантное, или отклоняющееся, поведение – это устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией» [цит. по: 23].

Девиантное поведение подростка детерминируется множеством причин, включая как внутриличностные характеристики, так и внешние [26, с. 123], при этом многие из них (педагогическая запущенность, глубокий психический дискомфорт, безнадзорность, состояние и атмосфера семьи и несовершенная организация внутришкольной жизни) отражают кризис взаимоотношений семьи и школы.

Нас в первую очередь интересует влияние семьи, с точки зрения ее содержания, на проявление отклоняющегося (девиантного) поведения у подростков и молодежи.

Исследование проводилось М.С. Вантеевым под руководством В.А. Иванченко на 47 участниках интернет-сообщества «Graffiti art», проживающих в различных городах Российской Федерации. Возраст испытуемых – от 15 до 18 лет. В исследовании приняли участие 28 юношей, 19 девушек [20].

Для оценки факторов взаимоотношений между подростками и их родителями применялся опросник «Взаимодействие “родитель – ребенок”», подростковый вариант (И.М. Марковская) [25]. Эмпирическое исследование

склонности к девиантному поведению проводилось с использованием методики «Склонность к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел).

В результате исследования было обнаружено, что чем строже родитель ведет себя с подростком, чем больше между родителем и подростком эмоциональная дистанция, тем больше выражено у подростка стремление нарушать общественные нормы и правила. Это позволяет сделать вывод о том, что установление родителем жестких правил поведения, внутрисемейных норм, суровых и строгих мер, нежелание обсуждать с ребенком его желания и важные для него вещи могут стать основой нонконформистских установок подростка, его склонности противопоставлять собственные нормы и ценности групповым, искать трудности, которые можно было бы преодолеть. Также важно учитывать, что исследование проводилось на группе подростков, которым в этот возрастной период свойственно протестное поведение, стремление казаться взрослым.

Если в семье ярко выражено отвержение, неприятие личностных и поведенческих особенностей подростка, то подросток предпочитает решать проблемы посредством насилия, есть тенденция использовать унижение партнера по общению в качестве средства стабилизации самооценки, возможно наличие садистических тенденций.

В то же время было обнаружено, что подросткам свойствен высокий уровень волевого контроля эмоциональной сферы, желание и умение контролировать свои поведенческие проявления эмоциональных реакций в том случае, если в целом у них преобладает выраженное положительное отношение к родителю, его мнения, поступки, действия являются авторитетными для ребенка. На основании этого результата мы можем предположить, что усваивается стиль поведения и манера авторитетного родителя, в ходе чего увеличивается контроль эмоциональных реакций.

На основании полученных результатов с целью профилактики девиантного поведения мы могли бы сделать выводы и, соответственно, дать родителям рекомендации следующего характера: в подростковый период

необходимо принимать своего ребенка таким, какой он есть, создавать дома благоприятную атмосферу, обеспечивать психологический комфорт и оставаться для собственных детей образцом для подражания, ориентируясь в воспитании преимущественно на демократический стиль.

В то же время ранее В.А. Иванченко было выявлено, что существует специфика взаимосвязи отклоняющегося поведения с факторами семейного воспитания у подростков из полных и неполных семей [18]. В описанной работе были использованы методики «Склонность к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел) и Висбаденский опросник к методу позитивной психотерапии и семейной психотерапии (WIPPF, Н. Пезешкиан, Х. Дайденабах). В исследовании участвовало 47 подростков 15–16 лет. Количество подростков из полных семей – 32, из неполных семей – 15.

В результате исследования, было обнаружено, что «подросток, воспитанный в полной семье, ведет себя агрессивно, если он нетерпелив, не умеет ждать, разочарован, равнодушен, чувствует себя отверженным, физически пассивен. Слабый волевой контроль эмоций и предрасположенность к совершению правонарушений в основном сопровождается психосоматическими нарушениями и физической пассивностью» [14, 18]. Несколько иначе проявляется склонность к отклоняющемуся поведению у подростков из неполных семей. К примеру, «решение личностных проблем через активное общение у них сочетается с предрасположенностью к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния» [18]. Другими словами, трудности в личной жизни такие подростки предпочитают решать за беседой со сверстниками с употреблением психоактивных веществ (алкоголь, табак и т. д.), что увеличивает риск появления у этих подростков аддикций. В обыденной жизни это выглядит примерно так: мать день за днем пропадает на работе, желая материально обеспечить семью, а подросток тем временем оказывается среди сверстников, ведущих нездоровый образ жизни. Психологический механизм такого выбора понятен: ребенку в любом возрасте необходимо внимание родителей, и его отсутствие вынуждает его искать

способы изменить ситуацию. Один из способов – отклоняющееся (девиантное) поведение, в том числе связанное с различными вариантами аддиктивного поведения. Стоит отметить, что законодательно установлены ограничения на курение табака и употребление алкогольной продукции, а именно установлен запрет продажи табачной и алкогольной продукции несовершеннолетним и несовершеннолетними [ст. 14.16, 1; ст. 20, 2; ст. 16, 3], потребления табака несовершеннолетними, запрет на розничную продажу алкогольной продукции с 22.00 до 09.00 [4], запрет курения в общественных местах, установление запрета рекламы и стимулирования продажи табака [ст. 11, 3].

Предрасположенность противопоставлять собственные нормы и ценности групповым взаимосвязана с оптимизмом, ориентацией на будущее и жадой справедливости [18]. С точки зрения права, *норма права* – это общеобязательное правило поведения, установленное и охраняемое государством, предоставляющая участникам общественных отношений субъективные права и возлагающая нормативные обязанности. Фактически, норма права – это конкретное правило поведения. В случае несоблюдения установленных и охраняемых государством норм и правил поведения наступает юридическая ответственность, то есть обязанность лица претерпевать определенные лишения государственно-властного характера, предусмотренные законом, за совершенное правонарушение.

Так, например, за нарушение правил поведения, закрепленных в Кодексе об административных правонарушениях, наступает административная ответственность. Административной ответственности подлежит лицо, достигшее к моменту совершения административного правонарушения возраста шестнадцати лет [ст. 2.3, 1], то есть большинство девиантных подростков, которые проявляют тенденцию к правонарушениям, рискуют понести за это юридическую ответственность, а именно выплату штрафа или административный арест до 15 суток.

Склонность к проявлению агрессии сопровождается неумением длительно следовать подсознательным или осозанным нормам и концепциям.

Другими словами, у подростка нет четкой системы принципов и правил, которые регулируют его поведение. Напомним, что кодекс об административных правонарушениях предусматривает ответственность за правонарушения, посягающие на права граждан, на здоровье и общественную нравственность, правонарушения в сфере транспорта, в области дорожного движения и многое другое. Данным нормативным актом охватываются практически все сферы общественной жизни. В частности, за совершение насильственных действий, не причиняющих серьезного вреда жизни и здоровью человека, Кодексом об административных правонарушениях предусмотрена ответственность. К такого рода насилию можно отнести: оскорбление [ст. 5.61, 1], дискриминацию [ст. 5.62, 1], вовлечение несовершеннолетнего в употребление алкогольной и спиртосодержащей продукции, новых потенциально опасных психоактивных веществ или одурманивающих веществ [6.10, 1], вовлечение несовершеннолетнего в процесс потребления табака [6.23, 1], мелкое хищение [ст. 7.27, 1], мелкое хулиганство [ст. 20.1, 1] и другие. Попытка решить существующие проблемы путем совершения насильственных действий влечет за собой ответственность, то есть те лишения, которые должен будет понести человек, виновный в совершении насилия (например, штраф или даже арест).

Юридическое привлечение к ответственности за нарушение установленных в обществе правил поведения, имеет своей целью профилактику девиантного поведения, то есть позволяет человеку на чужом опыте переосмыслить свое поведение и задуматься о последствиях своих действий, направленных на решение проблем путем применения насилия.

Представленные выше результаты позволяют нам сделать вывод, что профилактика девиантного поведения как варианта нарушения правовой социализации должна быть дифференцированной, в том числе учитывать структуру семьи и индивидуальные психологические особенности подростка. В работе с подростками из полных семей профилактика девиантного поведения должна быть направлена на формирование навыков релаксации, обучение

способам социально приемлемого выражения агрессии и проявления эмоций. В случае с подростками из неполных семей профилактическую работу в первую очередь необходимо ориентировать на создание и осознание определенной системы ценностей, развитие способности рационально мыслить и объективно оценивать последствия собственных поступков, формирование адекватной самооценки.

Поскольку значительную часть времени подростки проводят в различных учебных учреждениях, мы считаем, что именно образовательная организация должна стать тем объединяющим звеном, которое позволит постепенно изменить ситуацию во взаимоотношениях родителей с подростками в том числе через проведение профилактической работы по девиантному поведению.

С целью привлечения родителей к активному участию в жизни школы и повышения социального статуса семьи В.А. Иванченко была разработана и апробирована в одной из Новосибирских средних общеобразовательных школ программа «Семья, ребенок, школа: вместе создаем наше будущее».

Программа включала в себя четыре основных направления, реализуемых всеми участниками образовательного процесса:

- 1) диагностическое (психодиагностическое тестирование);
- 2) просветительское (общешкольные лекции, семинары, тематические родительские собрания, информирование через интернет-ресурсы, работа клуба «Школа любящих родителей»);
- 3) культурно-массовые мероприятия («Посвящение в первоклассники», «Посвящение в пятиклассники», «Декада пожилых людей», «Презентация 10-х классов», «День матери», «Звездный бал», «Слет хорошистов-отличников», «Декада памяти» и др.);
- 4) профилактическое (совместная программа Детского дома, компании «Northam» и средней общеобразовательной школы «Узы дружбы», курс «Основы выбора профессии», тренинг развития навыков общения «Быть в контакте с другими, оставаясь собой», психологические и правовые консультации [15, 19]).

Рассмотрим более подробно профилактическое направление описанной программы. В случае с детьми из неполных семей профилактика девиантного поведения в первую очередь должна быть направлена на создание и осознание определенной системы ценностей и развитие коммуникативных навыков. Иногда, чтобы научиться ценить то, что у тебя есть, нужно представить себя в ситуации, когда ты этого лишен. Для того, чтобы помочь нашим учащимся взглянуть на мир глазами детей, которые живут вовсе без родителей, мы решили устроить эксперимент. Группу учащихся VIII классов из 12 человек (7 из неполных и 5 из полных семей) мы повезли в интернат к их ровесникам. Взаимный интерес, проявленный юными участниками эксперимента друг к другу, позволил нам создать программу социально-психологической адаптации воспитанников детского дома №6 и учеников VIII классов СОШ №168 под названием «Узы дружбы». Цель программы – всесторонняя помощь выпускникам детского дома и учащимся школы (из неполных семей) в социализации.

В течение 2010-2011 учебного года было проведено 8 встреч – это экскурсии по детскому дому и школе, новогодняя и весенняя дискотеки, конкурс «А ну-ка, девочки!», спортивная игра «Веселые старты», совместные просмотры фильмов с последующим обсуждением. Сначала и у нас, организаторов программы, возникало немало сомнений в успехе предприятия. Например, мы вовсе не были уверены в том, что наши дети смогут найти общий язык друг с другом. Нельзя сбрасывать со счетов и возможные недоразумения, которые могли возникнуть во взаимоотношениях с администрацией другого учреждения, а ведь мы обещали нашим подопечным обеспечить регулярные встречи. Тем не менее, все опасения были напрасны. Дети довольно быстро поладили. Многие начали общаться по телефону и через социальную сеть и, что немаловажно, они стали напоминать нам о необходимости проведения очередных «плановых мероприятий» и подготовки к ним. К результатам проделанной работы также можно отнести заметное потепление микроклимата

в семьях учащихся VIII классов, многие из которых стали внимательнее относиться к родителям, в их семьях гораздо реже стали случаться ссоры.

Подводя итоги проведенной работы, можно сказать, что каждый из школьных педагогов может многое сделать для усиления роли семьи в обществе. Главное здесь – первый шаг. И еще: мы убедились в том, что самое важное для детей не богатые подарки от спонсоров, а теплота общения и внимание со стороны тех, кому они могут доверять.

Результаты внедрения данной программы показали, что для эффективной профилактики девиантного поведения необходимо объединение усилий родителей и работников образовательных организаций с целью определения основных проблемных областей и совместного решения появляющихся трудностей.

Выводы:

Социализация – трехсторонний процесс, включающий усвоение, воспроизводство и трансформацию индивидом социального опыта. Социализация бывает первичной (статусной) и вторичной (предметной).

Правовая социализация – это целенаправленный процесс адаптации личности к нормальной правовой жизни в обществе, что предполагает освоение правовых ценностей и норм поведения, формирование и развитие личностных качеств, отвечающих за соблюдение закона.

Жертвы неблагоприятных условий социализации бывают реальными, потенциальными, латентными.

Профилактика девиантного поведения как варианта нарушения правовой социализации должна быть дифференцированной, в том числе учитывать структуру семьи и индивидуальные психологические особенности подростка. В работе с подростками из полных семей она должна быть направлена на формирование навыков релаксации, обучение способам социально приемлемого выражения агрессии и проявления эмоций. В случае с подростками из неполных семей профилактику девиантного поведения необходимо ориентировать на создание и осознание определенной системы ценностей,

развитие способности рационально мыслить и объективно оценивать последствия собственных поступков, формирование адекватной самооценки.

Литература

1. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30 декабря 2001 г. № 195-ФЗ // Собрание законодательства РФ от 7 января 2002 г. № 1 (часть I). ст. 1.
2. Федеральный закон от 22 ноября 1995 г. № 171-ФЗ «О государственном регулировании производства и оборота этилового спирта, алкогольной и спиртосодержащей продукции и об ограничении потребления (распития) алкогольной продукции» // Собрание законодательства Российской Федерации от 27 ноября 1995 г. № 48 ст. 4553.
3. Федеральный закон от 23.02.2013 № 15-ФЗ «Об охране здоровья граждан от воздействия окружающего табачного дыма и последствий потребления табака» // Собрание законодательства РФ от 25 февраля 2013. № 8. ст. 721.
4. Постановление Губернатора Новосибирской области от 21 декабря 2011 г. № 332 «Об установлении дополнительных ограничений времени, условий и мест розничной продажи алкогольной продукции на территории Новосибирской области» // Советская Сибирь от 24 декабря 2011 г. № 244.
5. Авдулова Т. П. Гендерная социализация и структура общения в отрочестве [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2009. – № 5(7). – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 12.12.2013).
6. Алешина И. В. Социальная стратификация и маркетинговые стратегии [Электронный ресурс] // Энциклопедия маркетинга. – URL: http://www.marketing.spb.ru/libaround/socio/social_stratification&strategy.htm?printversion (дата обращения: 10.05.2015).
7. Андрианов М. С. Психологические механизмы и периодизация правовой социализации [Электронный ресурс] // Психология и право. – 2013. – № 1. – URL: http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n1/58284_full.shtml (дата обращения: 17.11.2014).
8. Анкудинова Е. В. Экономическая социализация как психологический феномен // Вестник ТГПУ. – 2009. – № 11(89). – С. 126–130.
9. Ахмедшин Р. Л. Юридическая психология: курс лекций. – Томск: Эль Контент, 2011. – 228 с.

10. Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А. Социальная психология личности. – М.: Academia, 2009. – 304 с.
11. Бумаженко Н. И. Виктимология. – Витебск: ВГУ им. П. М. Маше-рова, 2010. – 115 с.
12. Головин Н. А. Теоретико-методологические основы исследования политической социализации. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2004. – 288 с.
13. Дубовская Е. М., Красная М. А. К вопросу о содержании процесса гражданской социализации: образ современного общества у молодежи // Психологические исследования. – 2013. – Т. 6, № 30. – С. 4.
14. Иванченко В.А. Внешние и внутренние детерминанты процесса социализации подростков из неполных семей: автореф. дис. ... канд. психол. наук: Ярославль: ЯрГУ, 2012. – 23 с.
15. Иванченко В.А. Возможности социально-психологического тренинга в работе с подростками из неполных семей на базе средней общеобразовательной школы // В мире научных открытий. - 2010. - № 6-2. - С. 60-64.
16. Иванченко В.А. Детерминанты процесса социализации подростков из неполных семей // Социально-гуманитарное знание: история и проблемы современности: St. Louis, Missouri, USA, 2015. - С. 84-105.
17. Иванченко В. А., Козлова Ю. А. Осуществление гражданских прав в сфере образования в условиях реализации компетентностного подхода // Проблемы правового обеспечения безопасности личности, общества и государства: сборник статей по материалам международной научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2014. – С. 260–264.
18. Иванченко В. А. Профилактика девиантного поведения подростков в условиях воспитания в неполной семье // Психолого-социальные технологии: теория и практика. – 2010. – № 3. – С. 15–21.
19. Иванченко В.А. Развитие коммуникативных навыков школьников из неполных семей и воспитанников детского дома через совместный досуг // Воспитание школьников. - 2011. - № 8. - С. 49-51.
20. Иванченко В. А. Специфика профилактики девиантного поведения подростков в образовательном учреждении // Электронный научный журнал «Педагогика и психология». – 2014. – Вып. 2(12), Апрель – Июнь. – С. 3–6.

21. Касьянов В. В., Нечипуренко В. Н. Социология права. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 480 с.
22. Красник В. С., Евстафеева Е. А. Психолого-правовой подход к изучению структуры правосознания // Вестник Челябинского государственного университета. Право. – 2013. – № 5 (296), вып. 35. – С. 20–25.
23. Ларионова С. О. Девиантное поведение как научно-педагогическая проблема [Электронный ресурс] // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 1 (часть 1). – С. 90–94.
24. Макарова С. Н. Успешная профессиональная социализация: основные подходы к исследованию // Вестник Челябинского гос. ун-та. Философия. Социология. Культурология. – 2007. – № 17. – С. 145–155.
25. Марковская И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. – СПб.: Речь, 2000. – 150 с.
26. Овчарова Р. В. Практическая психология образования. – М.: Академия, 2006. – 319 с.
27. Радина Н. К. Психологические аспекты социализации личности: к вопросу о моделях классификации видов социализации // Психологическая наука и образование. – 2005. – №1. – С. 45–50.
28. Радченко Т. А. Правовая социализация личности // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. – 2010. – № 4. – С. 1–7.
29. Усимова И. П. Правовая социализация личности: дис. ... канд. юрид. наук. – М.: ГОУ ВПО МВД РФ Московский университет МВД России, 2007. – 208 с.
30. Шамионов Р. М. О проблеме этнической социализации // Человек. Сообщество. Управление. – 2009. – № 3. – С. 66–76.
31. Шарова Н. В. Общая психология: психология личности. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2007. – 79 с.

Филиппов Михаил Николаевич –

*кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социальной педагогики,
ГОУ ВО МО "Государственный социально-гуманитарный университет",
mihfilippov@yandex.ru*

Организация социально-педагогической работы по профилактике и коррекции деструктивного поведения детей и подростков

Проблемы профилактики деструктивного поведения детей и подростков весьма актуальна, так как тесно связана с теми социально-экономическими преобразованиями, которые происходят в нашей стране. Под профилактикой мы понимаем совокупность мер, разрабатываемых государственными органами, учреждениями, общественными организациями, трудовыми коллективами, должностными лицами, направленные на выявление и устранение причин и условий, способствующих возникновению и распространению всех видов деструктивного поведения, а также разработку конкретных мероприятий по предупреждению и коррекции такого поведения.

Профилактика деструктивного поведения подростков, по нашему мнению, должна быть прежде всего причиной профилактикой, т.е. направленной на устранение причин и условий отклоняющихся от принятых в обществе норм. Бытующее мнение о том, что детей и подростков, так называемой «группы риска» необходимо включать в разнообразные виды общественно-полезной деятельности хотя и верно, но не совсем точно отражает результат профилактического воздействия. Дело в том, что включение в общественно-полезную деятельность ещё не гарантирует формирование социально значимых качеств личности. Не всегда нравственные знания переходят в убеждения.

Профилактика и коррекция деструктивного поведения детей и подростков давно является предметом повышенного интереса психолого-педагогической науки и практики, государственных органов и широкого круга общественности. Рост числа негативных явлений в детско-подростковой среде существенно снижает эффективность социально-экономических преобразований в обществе.

Причины роста деструктивности несовершеннолетних в конце XX начале XXI столетия связаны на наш взгляд, прежде всего с общими социально-политическими, идеологическими и экономическими процессами, происходящими в России.

Эффективное предупреждение деструктивных форм поведения несовершеннолетних возможно лишь на основе познания и нейтрализации обуславливающих ее асоциальных факторов. Высокий уровень деструктивизма несовершеннолетних является, с одной стороны, проявлением общего неблагополучия этой группы населения и всего российского общества, с другой – длительно действующим асоциальным фактором, дестабилизирующим общественные отношения на неопределенный промежуток времени.

Предупреждение и коррекция деструктивного поведения среди несовершеннолетних, имея в своей основе превентивные подходы, должно стать важнейшим аспектом предупредительной деятельности в целом.

Правовая основа профилактики деструктивного поведения детей и подростков опирается на Конституцию Российской Федерации, законодательство Российской Федерации, а также международно-правовые принципы и нормы, касающиеся защиты прав и законных интересов детей, предупреждение правонарушений и преступности несовершеннолетних. Она опирается на Декларацию прав ребенка, Конвенцию о правах ребенка, Всемирную декларацию об обеспечении выживания, защиты и развития детей, Руководящие принципы ООН для предупреждения правонарушений среди несовершеннолетних, Минимальные стандартные правила ООН, касающиеся отправления правосудия в отношении несовершеннолетних (Пекинские правила), материалы Конгрессов ООН по предупреждению преступности и обращению с правонарушителями, Федеральные законы «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних».

Правовые аспекты предупреждения деструктивного поведения несовершеннолетних опираются на научные труды таких ученых, как

Г.А. Авансеов, Ю.М. Антонян, Н.И. Ветров, М.Н. Гернет, Г.Н. Горшенков, К.К. Горяинов, П.Ф. Гришанин, А.И. Долгова, В.Ф. Дружинина, В.И. Игнатенко, К.Е. Игошев, А.Ф. Зелинский, И.И. Карпец, В.Н. Кудрявцев, Н.Ф. Кузнецова, А.Б. Кашелькин, В.П. Малков, Г.М. Миньковский, В.В. Панкратов, В.А. Плешков, А.Б. Сахаров и др.

Психолого-педагогическую разработку проблемы составляют научные труды М.А. Алемаскина, И.П. Башкатова, А.С. Белкина, С.А. Беличевой, Е.М. Данилина, В.Г. Деева, А.Д. Гонеева, Л.М. Зюбина, А.И. Кочетова, В.М. Литвишкова, И.А. Невского, А.Ф. Никитина, В.Ф. Пирожкова, Д.В. Сочивко, А.И. Ушатикова и др.

В работах этих ученых доказано положение о том, что если у несовершеннолетних уровень развития социальной и психолого-педагогической сферы низок, то они без должной оценки относятся к отрицательным влияниям. В их сознании, поведении, отношениях и деятельности, как правило, отсутствуют социально-значимые принципы и установки. Несформированность нравственно-правовой сферы порождает у них приспособленчество, социальную дезадаптивность, снижает самостоятельность, инициативность, делает беспринципными в достижении общественно-полезных целей. Для них характерна неадекватная самооценка, антиобщественная направленность действий и поступков, отрицательная мотивация, безответственность.

Данная проблема неоднократно поднималась в научных изданиях сотрудников кафедры социальной педагогики ГАОУ ВПО «Московский государственный областной социально-гуманитарный институт», г. Коломны Московской области. В частности в последней из монографий выпущенной силами сотрудниками кафедры проблема профилактики и коррекции отражаются в работах М.А. Ерофеевой [6, 40], М.Н. Филиппова [6, 60], И.В. Гороховой [6, 77], Н.Ф. Велихановой [6, 89], В.А. Шняка [6, 111], Т.В. Штырковой [6,129].

Изучение детей и подростков, склонных к деструктивному поведению, показывает, что для них характерны негативное отношение к учёбе, труду,

общественной жизни, нарушения в эмоциональной и волевой сферах, повышенная возбудимость, импульсивность и агрессивность. Многие предпочитают вести пассивно-созерцательный либо развлекательный образ жизни. Как правило, отношения у таких учащихся со взрослыми и сверстниками отличаются противоречивостью и дисгармоничностью, неадекватностью действий поступков. Неблагополучие в отношениях снижает их познавательную активность, приводит их к оппозиции с коллективом класса, школы. Изолированное положение «трудных» подростков в системе личных взаимоотношений с другими имеет для них отрицательные последствия и становится серьёзной преградой на пути своего социального становления.

В то же время, практика показывает, что если у такого подростка сохранены доброжелательные отношения хоть с кем-нибудь, то процесс их негативного развития и поведения задерживается. Поэтому одним из важнейших направлений профилактической деятельности всех субъектов является ликвидация изолированности таких подростков, а также разработка путей коррекции отношений между ними и другими, формирование отношений доверия между взрослыми и несовершеннолетними.

Актуальность профилактики деструктивных форм поведения детей и подростков обусловлена тем, что дети воспитываются в быстро меняющемся мире. Им приходится постоянно сталкиваться со сложными нравственными проблемами и брать на себя их решение.

Деструктивное поведение личности регулируется различными социальными институтами. Общественное воздействие может носить характер правовых санкций, медицинского вмешательства, педагогического влияния, социальной поддержки и психологической помощи. В силу сложного характера поведенческих нарушений их предупреждение и преодоление требует хорошо организованной системы социальных воздействий. Школа и семья является основным институтом социализации ребёнка.

Тем не менее, в образовательных и интернатных учреждениях существуют немало проблем и сложностей, связанных именно с

профилактической и коррекционной деятельностью. И в первую очередь, к сожалению, это недостаточная профессиональная подготовка сотрудников этих учреждений по предупреждению и коррекции с детьми и подростками «группы риска».

Изучение опыта работы по предупреждению и коррекции деструктивного поведения в образовательных и интернатных учреждениях среди детей и подростков показывает, что используемые на данный момент методы и средства не решают проблему деструктивного поведения, являются в некоторых случаях неэффективными и провоцируют новые асоциальные поступки. [5, 31]

Остановимся на самых типичных. К ним можно отнести:

- стремление разрешить возникшую проблему в приказном авторитарном порядке;
- излишняя агрессивность учителя, воспитателя или родителей;
- неумение наладить доверительные отношения, отказ от сотрудничества;
- не устраняются причины и условия породившие деструкцию у подростка, а выясняются и обостряются отношения;
- игнорирование анализа ситуации.

Из-за этих ошибок взаимоотношения между сотрудниками и подростками только ухудшаются, приобретают конфликтный, хронический, затяжной характер. При этом профилактика и коррекция деструктивного поведения, при полном отсутствии диагностической работы, осуществляется неумело и не всегда приводит к положительным результатам.

Из сказанного выше можно сделать вывод о том, что типичная профилактико-коррекционная работа деструктивного поведения несовершеннолетних в образовательных и интернатных учреждениях состоит в том, что учителя, воспитатели, и другие сотрудники, как правило, просто заглушают деструктивную активность на определённое время, но не устраняют условия и причины, породившие её.

К сожалению, сегодняшние профессиональные качества педагогов не отвечают тем требованиям, которые должны предъявляться к ним в работе по

профилактике и коррекции деструктивного поведения детей и подростков. Опрос учителей и воспитателей позволил нам выделить основные недостатки в работе, которые препятствуют профилактике и коррекции деструктивного поведения. Среди недостатков своей профессиональной подготовки они отметили:

- неумение получать своевременную информацию о подростках с деструктивным поведением;
- неумение вызвать подростков на откровенный разговор;
- слабое знание индивидуальных особенностей и поведения подростков;
- недостаточная межличностная связь между учителями, воспитателями, классными руководителями, другими работниками образовательного и интернатного учреждения по вопросам взаимной информации о подростках с деструктивным поведением;
- слабое знание существующих взаимоотношений подростков;
- недостаточная работа с активом учащихся.

На наш взгляд профилактика и коррекция различных видов деструктивного поведения должна иметь нестандартный подход, в том числе в отношении используемых диагностических методов и профилактико-коррекционных методик. Практическим работникам нужно не просто использовать перечень предлагаемых, готовых методик, как собственно говоря, и происходит в большинстве случаев, а самостоятельно производить их коррекцию, видоизменять, вносить соответствующие поправки в реализуемые программы, осуществлять диагностическую процедуру как с предлагаемыми методами и тестами, так и использовать и выбирать по-своему усмотрению другие, осуществлять контроль эффективности своей выполненной работы. Всё это, по нашему мнению, будет способствовать стимулированию практиков к исследовательской работе и творческому подходу в своей работе, выходить за рамки накопленного опыта, а не слепо копировать и воспроизводить многочисленные методики, к сожалению, порой оказывающиеся малоэффективными и непродуктивными. Достаточно частая ошибка, прежде

всего, молодых специалистов заключается в том, что выбрав какую-либо методику и применив её, они начинают ждать быстрого, а порой немедленного результата от её реализации. В конце концов, не дождавшись, и видя, что никаких изменений в профилактике, коррекции, реабилитации или адаптации не происходят, начинают искать другие методики, с которыми может произойти тоже самое, и не пытаются проанализировать ту работу, которую они осуществили с предыдущей, сделать соответствующие выводы, что то изменить, убрать ненужное, внести дополнения, скорректировать свои действия, провести повторные замеры, и т.п. Нужно знать, что эти рекомендации, собственно говоря, как и другие, не являются каким то «волшебным средством», моментальным «исцелением» от всякого рода деструкций и отклонений. Порой этот процесс может длиться месяцами, а то и годами. И к этому надо быть готовым и не ждать скороспелых результатов, которые, очень часто бывают ложными, вводят в заблуждение практиков и провоцируют новые осложнения. Нестандартный подход, как было уже замечено, как раз даёт возможность исключить эти ошибки и пробелы практическим работникам в их деятельности. Более того, такой подход к профилактике и коррекции деструктивного поведения детей и подростков предполагает мини исследовательскую работу, которая экспериментально будет доказывать её продуктивность, и показывать её эффективность. Поэтому, предлагаемый подход включает в себя, обязательный диагностический этап, профилактико-коррекционно-реабилитационный и контрольный.

Данные полученные в результате исследований по проблеме профилактико-коррекционной работы деструктивного поведения детей и подростков в образовательных и интернатных учреждениях являются весьма важными для практических работников на современном этапе развития общества и подрастающего поколения, так как были получены и обработаны с учётом изменений социальной и личной жизни детей и подростков.

Контингент воспитанников интернатных учреждений и учащихся образовательных школ участвующих в экспериментальных группах относится к

так называемой «группе риска» и является наиболее проблематичным в плане профилактического, воспитательного и коррекционного воздействия со стороны педагогов и психологов. Поэтому весьма важным для практических работников является такая работа в современных условиях. Тем более мониторинг проводился в течении последних трёх лет и охватывал период 2012-2014 годов. Это ещё раз подтверждает, что данные отражённые в данной работе характеризуют состояние детско-подростковых отношений именно на современном этапе, с их действительно современным видением социальной и семейной жизни, их взглядами, интересами, потребностями, компонентами формирующейся личности и мировоззренческими взглядами.

Таким образом, в работе подчеркиваются индивидуальные, возрастные, гендерные и другие особенности детей и подростков имеющих различные деструкции и психофизические отклонения на современном этапе развития социума. А рассматриваемые деструкции и психофизические отклонения детей и подростков как раз и являются следствием их противоречивого развития.

Профилактика и коррекция виктимности подростков

Проблема профилактики и коррекции виктимности подростков – это социально - педагогическая проблема. Её решение связано с формированием у подростков системы знаний, навыков безопасного поведения в трудных жизненных ситуациях и оказание помощи в нахождении конструктивных способов выхода из них.

В связи с этим, коррекция виктимного поведения подростков по-прежнему остается актуальной проблемой социальной педагогики, как науки, так и практики.

Проделанный анализ научной литературы показал, что психологические и физиологические изменения, приходящиеся на пубертатный период, делают организм подростка более уязвимым и повышают риск соматических заболеваний. Именно в подростковом возрасте проявляются многие нервные и психические заболевания. Естественное для этого возраста расширение сферы

социальных отношений, которая даёт подростку новый социальный опыт, овладеть которым как необходимо, так и достаточно сложно – это период, когда подросток наиболее часто попадает в трудные жизненные ситуации.

Виктимологическая профилактика и коррекция – одно из направлений предупреждения преступности, далеко не в полной мере реализованное в нашем обществе. Это специфическая деятельность социальных институтов, направленная на выявление, устранение или нейтрализацию факторов, обстоятельств, ситуаций, формирующих виктимное поведение и обуславливающих совершение преступлений, выявление групп риска и конкретных лиц с повышенной степенью виктимности и воздействие на них в целях восстановления или активизации их защитных свойств, а также разработка либо совершенствование уже имеющихся специальных средств защиты граждан от преступлений и последующей виктимизации.

Приемы и методы виктимологической коррекции достаточно известны. Однако следует отметить, что они, как правило, сводятся лишь к защитно-воспитательной работе с гражданами, уже ставшими потерпевшими. Работа по выявлению лиц с повышенной виктимностью практически не ведется. Такая односторонность в индивидуальной виктимологической профилактике обусловлена главным образом отсутствием специальных методик выявления лиц с повышенной виктимностью и субъектов, осуществляющих этот специфический вид профилактики. В связи с этим следует еще раз подчеркнуть, что личностные качества жертвы, характеризующиеся некоторой деформацией социального, нравственного и психологического порядка, обуславливают в определенных ситуациях ее повышенную виктимность.

Целью профилактической работы является снижение факторов риска предрасположенности подростка стать жертвой криминогенных ситуаций и неблагоприятных условий социализации, а также формирование ответственности и ответственного отношения к себе и другим; формирование навыков адекватного поведения в виктимогенных ситуациях; поддержка конструктивного преодоления последствий виктимного состояния.

В проведенном эмпирическом исследовании можно выделить два этапа: констатирующий и формирующий. На каждом этапе в зависимости от поставленных задач применялись различные методы исследования: наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование. Констатирующий эксперимент был направлен на выявление склонности подростков к виктимности; опросник склонности к риску Шмелева А.Г; уровень безопасного поведения подростков. Формирующий эксперимент был направлен на выявление предполагаемого уровня обозначенных показателей.

На каждом этапе в зависимости от поставленных задач проводилось систематическое наблюдение за подростками на занятиях. Важное место отводилось групповым и индивидуальным беседам, анкетированию, самоанализу действий и поступков, методу самооценки.

Первая задача заключалась в фиксации уровня склонности подростков к виктимному поведению (на основе методики исследования склонности к виктимному поведению, разработанной О.О. Андронниковой). Проведённое исследование показало следующие результаты: выше нормы: у экспериментальной группы 5 чел (38%), у контрольной 7 чел (54%).

Таблица 1

Исследование склонности к риску (опросник А.Г. Шмелева)

Уровень склонности к риску	ЭГ	КГ
высокий	3(23%)	2(15%)
средний	6(46%)	4(31%)
низкий	4(31%)	7(54%)

Таблица 2

Уровень безопасного поведения подростков

п/№	Уровень умений и навыков	ЭГ	КГ
1.	Безопасное поведение дома, в помещении		
	высокий	2(15%)	1(8%)
	средний	7(54%)	9(69%)
	низкий	4(31%)	3(23%)
2.	Безопасное поведение на улице (в разное время суток)		
	высокий	2(15%)	3(23%)
	средний	7(54%)	8(62%)
	низкий	4(31%)	2(15%)
3.	Безопасное поведение в общественных местах		
	высокий	1(8%)	2(15%)
	средний	4(31%)	4(31%)
	низкий	8(61%)	7(54%)
4.	Владение техниками отказа (умение сказать «нет»)		
	высокий	-	1(8%)
	средний	4(31%)	5(38%)
	низкий	9(69%)	7(54%)

Задачи:

1. Определение ориентировочного уровня потребления психоактивных веществ (алкоголя, табака); знаний о них; навыков отказа от них; поведения в ситуациях употребления наркотиков/алкоголя.

2. Диагностика личности подростков (выявление аномальных черт характера, особенностей самооценки и т.д.).

Для определения знаний подростков о психоактивных веществах, навыков отказа от них, поведения в ситуациях употребления наркотиков/алкоголя была использована диагностическая методика «Проверь себя». Для определения самооценки использована методика «Самооценка». При изучении психологических особенностей подростков использован тест Кеттелла.

Результаты диагностической работы приведены в таблицах 3, 4 и диаграммах 1,2.

Таблица 3

Результаты исследования по тесту Кеттелла

	1*	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Маша А.	3	2	7	4	3	2	8	9	8	3	8
2. Иван Д.	4	3	7	3	4	3	4	7	8	2	8

3. Дмитрий К.	7	6	5	5	6	7	5	6	7	6	7
4. Андрей О.	3	2	8	2	3	3	6	10	9	3	9
5. Таня Д.	8	7	5	6	8	8	6	3	4	7	2
6. Ирина Т.	2	5	4	3	2	3	8	4	3	3	3
7. Даша М.	3	3	7	3	2	2	7	3	4	2	2
8. Игорь К.	4	6	4	3	3	4	5	6	4	3	4
9. Ольга В.	7	6	3	6	6	5	7	3	5	6	3
10. Саша В.	5	3	4	7	5	5	7	3	2	4	3
11. Влад Г.	7	8	2	7	7	6	6	2	2	7	2
12. Катя Б.	6	8	2	8	8	7	8	2	3	6	3
13. Наташа Ж.	3	3	9	4	4	4	3	8	8	2	7
14. Люба С.	5	5	6	4	4	4	5	4	4	4	3
15. Паша Л.	5	7	6	5	6	5	5	3	2	5	4
16. Рома Н.	8	7	3	7	9	10	8	3	2	7	4
17. Нина Р.	7	7	2	7	8	8	9	2	4	8	3
18. Юлия Я.	3	2	8	4	4	5	2	9	10	4	8
19. Оля П.	3	3	9	3	3	3	4	9	9	3	8
20. Дима В.	2	3	9	3	2	3	4	10	8	3	10
21. Женя М.	9	8	2	8	9	8	6	2	3	9	2
22. Никита Ч.	6	5	4	7	5	5	8	3	3	6	4
23. Лена Ш.	5	5	4	6	6	7	7	4	4	6	3
24. Таня Ф.	5	7	5	6	7	8	7	3	4	5	3

* 1. Экстраверсия, 2. Уверенность в себе, 3. Эмоциональная невозбудимость, 4. Независимость, 5. Благоразумие, 6. Добросовестность, 7. Смелость, 8. Практичность, 9. Оптимизм, 10. Самоконтроль, 11. Невозмутимость

Таблица 4

№ п/п	Экспериментальная группа	Контрольная группа
1	Маша А.	Дмитрий К.
2	Иван Д.	Таня Д.
3	Андрей О.	Ольга В.
4	Ирина Т.	Влад Г.
5	Даша М.	Катя Б.
6	Игорь К.	Паша Л.
7	Наташа Ж.	Нина Р.
8	Люба С.	Рома Н.
9	Юлия Я.	Женя М.
10	Оля П.	Никита Ч.
11	Дима В.	Леша Ш.
12	Саша В.	Таня Ф.

При этом Низкий уровень (от 1 до 3 баллов) Средний уровень (от 4 до 7 баллов) и Высокий уровень (от 8 до 10 баллов).

Диаграмма 1

Тест «Самооценка»



Низкий уровень самооценки	3 человека	12,50%
Ниже среднего уровень	9 человек	37,50%
Средний уровень самооценки	8 человек	33,33%
Выше среднего	3 человека	12,50%
Высокий уровень	2 человека	8,33%
Неадекватно высокий уровень	1 человек	4,16%

Диаграмма 2

Тест «Проверь себя»



Подростки с опытом употребления ПАВ	7 человек	29%
«Группа риска»	9 человек	38%

Подростки с отрицательной позицией

8 человек

33%

По тесту «Проверь себя» мы получили, что опыт употребления ПАВ имеют: Даша М., Андрей О., Саша В., Влад Г., Оля П., Дима В., Таня Ф., Игорь К.

При изучении психологических особенностей с использованием теста Кеттелла, установлено, что у подростков, склонных к аддиктивному поведению отмечаются: несформированность эмоционально-волевой сферы, тревожный тип личности, для которого характерны сниженная общительность, неуверенность в себе, повышенная чувствительность, напряженность, социальная робость, а также высокий уровень стрессового напряжения, высокий нейротизм и низкая экстравертированность.

По результатам констатирующего эксперимента, подростки были разделены на две равные группы (по 12 человек) – экспериментальную и контрольную. В экспериментальную группу были отобраны подростки, личностные характеристики по тесту Кеттелла которых свидетельствовали о возможности развития у них аддикции (низкий уровень благоразумия, самоконтроля, высокий уровень эмоциональной возбудимости). Принимались во внимание результаты по тесту «Проверь себя» (отбирались дети с опытом употребления ПАВ и из «группы риска») и тесту «Самооценка» (отбирались дети с неадекватным уровнем самооценки).

В формирующем эксперименте участвовали только подростки из экспериментальной группы.

Профилактика подросткового экстремизма

Диагностическая работа проводилась на трёх экспериментальных площадках: в СОШ № 16, 17 и 18 г.о. Коломна, Московской области. Всего было обследовано 64 учащихся 9-х классов.

Для решения поставленных задач был использован комплекс психодиагностических методов и методик, среди которых можно выделить такие, как:

- модифицированный опросник «Склонность к экстремистскому поведению»;
- анкета на выявление склонности подростка к экстремистскому поведению.

На основании данных, полученных с помощью психодиагностических процедур, нами были выявлены подростки высокого уровня склонности к экстремистскому поведению, и подростки, не склонные к проявлению экстремизма.

Затем, основываясь на результатах исследований о факторах - детерминантах экстремистского поведения, в двух группах были изучены: уровень толерантности испытуемых, уровень развития потребности в поиске ощущений, уровень развития эмпатии.

В этих целях была использована методика выявления уровня толерантности школьников (В.В. Бойко).

Характер представленных в опроснике мнений относительно тех или иных проблем поликультурного общества, а также предоставляемая данным опросником возможность выявить, насколько подростки разделяют эти мнения, позволяют сделать вывод об уровне сформированности толерантности (или нетолерантности) у школьников. Условно мы выделили четыре таких уровня: высокий и невысокий уровни толерантности, а также высокий и невысокий уровни интолерантности.

Высокий уровень интолерантности выражается в сознательном отказе признавать, принимать и понимать представителей иных культур. Это проявляется в склонности человека характеризовать культурные отличия как отклонения от некоей нормы, как девиантность, в нежелании признавать равные права на существование тех, кто имеет иной физический облик или разделяет иные ценности. Это проявляется в ярко выраженном отрицательном отношении

к таким отличиям, демонстративной враждебности и презрению к таким людям, в желании «очистить» от них пространство собственного бытия. Это проявляется в нежелании даже попытаться взглянуть на те или иные жизненные ситуации с точки зрения другой культуры. Это вполне осознанная, отрефлексированная позиция. Школьники, занимающие такую экстремистскую позицию, как правило, выделяются своим поведением, определенного рода публичными высказываниями, а иногда даже и внешним видом.

Невысокий уровень интолерантности характеризуется тем, что человек на словах признает права других на культурные отличия, декларирует принцип равенства людей независимо от их расовой, национальной, религиозной принадлежности, но при этом испытывает личное неприятие отдельных социокультурных групп. Такой диссонанс между декларируемыми гуманистическими принципами и реальным проявлением нетерпимости человек пытается оправдать ссылками на общественное мнение («все так считают»), аморальное поведение, якобы свойственное представителям этих групп («все они такие»), личный неудачный опыт взаимодействия с ними («я встречал таких людей и уверен, что...»). Эта позиция основана на культуросентризме, ксенофобии, презумпции вины другого. Отрицая такие наиболее вопиющие проявления интолерантности, как фашизм, геноцид, апартеид, человек при этом может легко навешивать на людей других культур ярлыки «недостойных уважения», «опасных». Такого рода интолерантность проявляется не только в неприятии других культур, но и в непонимании их, рассмотрении их сквозь призму только собственных культурных установок. К сожалению, эти проявления нетолерантного отношения к людям часто остаются незамечаемыми в школе.

Невысокий уровень толерантности определяется признанием и принятием культурного плюрализма, уважением к самым разнообразным социокультурным группам, но при этом склонностью человека разделять (зачастую неосознанно) некоторые культурные предрассудки, использовать стереотипы в отношении представителей тех или иных культур. Он не может самостоятельно увидеть

многие, особенно скрытые, проявления культурной дискриминации в повседневной жизни. Ему трудно представить, с какими проблемами могут сталкиваться культурные меньшинства, мигранты или беженцы. Это объясняется непониманием другого, неумением увидеть его изнутри, взглянуть на мир с его точки зрения.

Высокий уровень толерантности характеризуется следующими признаками. Это признание иных культур, признание права людей на иной образ жизни, свободное выражение своих взглядов и ценностей. Это принятие иных культур, положительное отношение к культурным отличиям, повышенная восприимчивость к любым проявлениям культурной дискриминации, способность находить в иной культуре нечто полезное и ценное для себя самого. Это понимание других культур, умение избегать в их оценке культурных предрассудков и стереотипов, стремление рассматривать иные культуры сквозь призму ценностей и приоритетов самих этих культур, способность предполагать альтернативные взгляды на проблемы, возникающие в поликультурном обществе.

Диагностика исходного уровня склонности подростков к экстремистскому поведению

На данном этапе был определен исходный уровень склонности современных подростков к экстремистскому поведению.

Результаты такой диагностики (диаграмма 3) свидетельствуют о том, что проблема профилактики подросткового экстремизма достаточно актуальна для нашего времени.

Большинство из обследованных подростков характеризуются средним уровнем склонности к экстремистскому поведению. Неяркая выраженность экстремистских устремлений, нестойкое толерантное отношение к нормам и правилам, к другим людям, ситуативная готовность поддаться мнению толпы – все это характерно для 48,44% от общего числа обследованных подростков.

Диаграмма 3

Процентное распределение испытуемых подростков по уровню склонности к экстремистскому поведению



Условные обозначения: 1 – высокий уровень склонности к экстремистскому поведению; 2 – средний; 3 – низкий уровень склонности.

25% обследованных подростков продемонстрировали высокий уровень склонности к экстремистскому поведению, и только 26,56% подростков характеризуются низким уровнем.

Дальнейшая диагностика была связана с определением уровня развития у подростков толерантного отношения к другим людям, другим народностям, другим культурам. (диаграмма 4).

Диаграмма 4

Процентное распределение испытуемых по уровню развития толерантности-интолерантности



Условные обозначения: 1 – высокий уровень интолерантности; 2 – невысокий уровень интолерантности; 3 – невысокий уровень толерантности; 4 – высокий уровень толерантности.

Такие данные позволяют прийти к следующим заключениям.

Во-первых, высокий уровень развития толерантности как свойства личности характерен лишь для 9,37% обследованных подростков, что составляет всего 6 человек. Только такое количество подростков, может признавать права других людей на иной образ жизни. Они понимают другие культуры, умеют избегать в их оценке культурных предрассудков и стереотипов, стремятся рассматривать иные культуры сквозь призму ценностей и приоритетов самих этих культур, способны предполагать альтернативные взгляды на проблемы, возникающие в поликультурном обществе.

Большинство же подростков, характеризуются невысоким уровнем развития, но не толерантности, а интолерантности. 39,06% обследованных подростков на словах признают права других на культурные отличия, декларируют принцип равенства людей независимо от их расовой, национальной, религиозной принадлежности, но при этом испытывают личное неприятие отдельных социокультурных групп.

Такой диссонанс между декларируемыми гуманистическими принципами и реальным проявлением нетерпимости они пытаются оправдать ссылками на общественное мнение («все так считают»), аморальное поведение, якобы

свойственное представителям этих групп («все они такие»), личный неудачный опыт взаимодействия с ними («я встречал таких людей и уверен, что...»). Эта позиция основана на культуроцентризме, ксенофобии, презумпции вины другого.

32,81 % от обследованных подростков характеризуются невысоким уровнем развития толерантности, а 18,75% - высоким уровнем развития интолерантности.

Поскольку, по данным теоретического анализа, склонность к экстремистскому поведению во многом обусловлена низким уровнем развития у подростков такой социально-психологической характеристики, как эмпатийность, то дальнейшее наше исследование было связано с определением уровня эмпатии в исследовательской выборке.

Результаты такого исследования (диаграмма 5) свидетельствуют о том, что большинство подростков характеризуются средним уровнем развития эмпатийности.

По результатам диагностики склонности к экстремистскому поведению подростки были разделены на две группы: склонные (от 60 до 120 баллов) и несклонные (от 0 до 60 баллов). В этих группах был проведен сравнительный анализ полученных данных. Результаты такого анализа свидетельствуют о том, что не склонные к экстремистскому поведению подростки в среднем характеризуются более высоким уровнем развития эмпатии.

Диаграмма 5

Процентное распределение испытуемых по уровню развития эмпатических способностей



Условные обозначения: 1 – низкий уровень эмпатии; 2 – средний уровень эмпатии; 3 – высокий уровень развития эмпатических способностей.

У них более развита проникающая способность входить в эмоциональное состояние других людей. Они более сензитивны, чувствительны, умеют понимать и принимать внутренний мир как близких им людей, так и окружающих. (См. таблицу 5).

Следовательно, одним из направлений профилактики экстремистского поведения должно стать развитие эмпатических способностей у подростков.

Помимо этого, в процессе диагностики был выявлен тот факт, что подростки, склонные к экстремистскому поведению, в меньшей степени, чем их сверстники, характеризующиеся низким уровнем склонности к экстремизму, осведомлены о культуре нашей страны и о мировых культурах в целом. Они в большей степени нетерпимы к мнению других, менее коммуникабельны и имеют заниженную самооценку.

Об этом свидетельствуют результаты корреляционного анализа, которые позволили нам определить основные направления процесса профилактики подросткового экстремизма. (См.схему 1)

Таблица 5

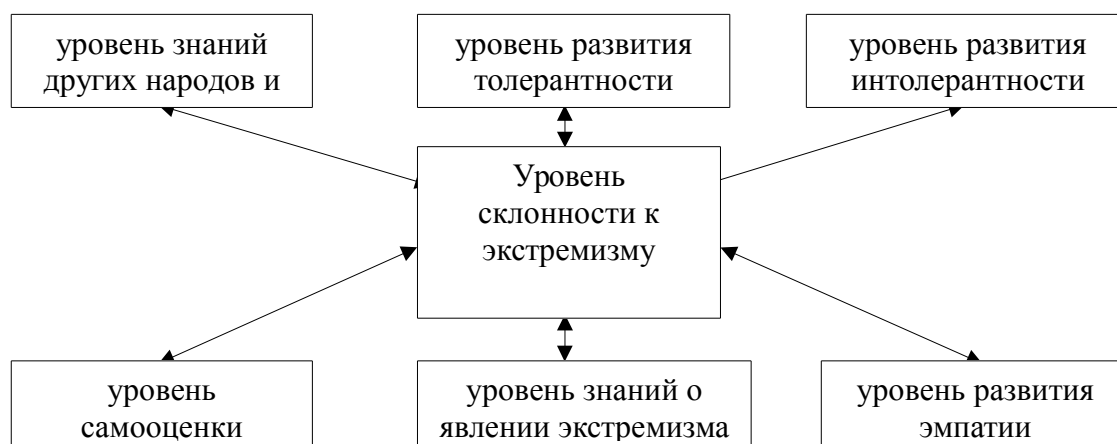
Результаты сравнительного анализа уровня развития эмпатических способностей у подростков, склонных и не склонных к экстремистскому поведению

Параметры в структуре эмпатии	«несклонные»	«склонные»	t	p
	X ± m	X ± m		
Рациональный канал эмпатии	4,2 ± 0,2	2,8 ± 0,1	6,36	<0,001
Эмоциональный канал эмпатии	4,8 ± 0,2	2,3 ± 0,1	9,36	<0,001
Интуитивный канал эмпатии	3,7 ± 0,1	3,4 ± 0,2	1,36	>0,05
Установки, способствующие эмпатии	4,3 ± 0,2	1,8 ± 0,1	11,36	<0,001
Проникающая способность	3,4 ± 0,2	2,9 ± 0,1	2,27	<0,01
Идентификация в эмпатии	3,6 ± 0,2	3,2 ± 0,2	1,66	>0,05

Были выявлены отрицательные взаимосвязи между показателями степени склонности к экстремистскому поведению и уровня эмпатии, уровня развития толерантности, а также уровня знаний нормативно-правовой базы экстремизма.

Схема 1

Корреляционные связи уровня склонности к экстремизму с другими показателями



Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о том, что чем выше уровень склонности к экстремистскому поведению, тем ниже самооценка личности, ниже уровень знаний об экстремизме и о других культурах и народностях, тем ниже уровень развития эмпатии и толерантного отношения к себе, своим близким и к другим людям.

Следовательно, основными направлениями профилактики экстремистского поведения должны стать:

- 1 – познание себя;
- 2 – развитие толерантного отношения к себе и к своей семье;
- 3 – развитие толерантного отношения к своей культуре;
- 4 – информирование о культуре других народов;
- 5 – развитие эмпатии как свойства личности.

Методика формирования конструктивных типов взаимодействия в условиях конфликта у подростков с девиантным поведением

Данная работа предполагает поэтапный системный подход по формированию конструктивных типов поведения в условиях конфликтного взаимодействия учащихся в образовательном учреждении. На первом этапе производится диагностирование и выявление склонности к конфликтному поведению учащихся в образовательном учреждении. На втором, с данными учащимися проводится социально-педагогическая и психологическая работа по профилактике конфликтного поведения и формированию конструктивных типов поведения в конфликте по составленной программе. И на третьем этапе осуществляется контроль эффективности используемой программы с повторной контрольной диагностикой с целью необходимой коррекции профилактической работы и внесения соответствующих поправок и дополнений в данную программу.

1 Этап. Проведение социально-психологического диагностирования, с целью выявления склонности к конфликтному поведению учащихся в образовательном учреждении

В диагностике приняли участие ученики школ №№ 14 и 10 г. Коломны в возрасте от 11 до 14 лет (7 класс), в количестве 42 человек, 11 девочек и 31 мальчик. Выборка осуществлялась с учётом того, что все подростки состоят на учёте в отделе по делам несовершеннолетних и на внутришкольном учёте.

Ориентируясь на то, что большая часть подростков поставлена на различные виды учёта и контроля по причине асоциального поведения, частых конфликтов с одноклассниками, учителями, мы предположили, что эти дети отличаются повышенным уровнем агрессии, негативным настроением по отношению к другим людям.

В качестве первичной диагностики с целью выявления у данных детей склонности к агрессивному поведению были использованы проективные рисуночные методики «Моя семья» [5, 143] и «Несуществующее животное» [5, 149].

Наиболее типичные детали, используемые младшими подростками с девиантным поведением при изображении семьи, были следующие: штриховка - 29,3%, дуближ линий - 24,8%, неадекватная величина отдельных фигур - 12,2%, барьеры между фигурами - 3,7%, агрессивные изображения членов семьи - 2%. Эти признаки и детали указывают на явную тревожность, внутреннюю агрессивность, конфликтность. Анализируя изображения рисунков несуществующих животных у подростков с девиантным поведением, мы заметили у них явную тенденцию к агрессивности (19%) в виде когтей, зубов, угрожающих животных. Об этом также свидетельствует частая штриховка деталей (27%), чрезмерное нажимание (8%), небрежность (11%).

Все эти детали указывают на повышенную агрессивность и тревожность, а также свидетельствует что у этих подростков имеется скрытая склонность к конфликтному поведению.

Чтобы выяснить какие типы поведения в конфликте наиболее часто используют подростки из нашей выборки, мы провели «Методику диагностики стратегий поведения в конфликте» К.Н. Томаса [5, 236].

Обработав результаты проведённого тестирования, мы увидели, что большинство подростков из данной выборки предпочитают использовать в конфликтных ситуациях неконструктивные типы поведения. В условиях конфликта чаще всего используют такие стили поведения как «соперничество» и «избегание». По этим шкалам они имеют самые высокие показатели, тогда как в шкалах «сотрудничество» и «компромисс» у них зафиксировано наименьшее количество баллов, что говорит о том, что в конфликте они ведут себя достаточно агрессивно и бескомпромиссно.

В ходе диагностической работы эмпирически было доказано, что изучаемая нами проблема весьма актуальна в настоящее время. Подростки, в силу своих возрастных особенностей, наиболее часто вступают в конфликты. Незнание конструктивных способов реагирования на возникающие разногласия может усугубить последствия конфликта.

II Этап. Социально-педагогическая и психологическая работа по профилактике конфликтного поведения и формированию конструктивных типов поведения в конфликте

Для осуществления данной работы мы взяли за основу «Программу упражнений, деловых и ролевых игр по установлению доверительных отношений, общения и профилактики девиантного поведения учащихся в образовательных учреждениях», разработанную И.П. Башкатовым [1]. Данная программа (см. таблицу 6) направлена на:

- формирование адекватной, здоровой жизненной позиции;
- формирование стимула к преодолению жизненных трудностей;
- активизацию личностных ресурсов для бесстрессового, конструктивного, рационального выхода из конфликтных ситуаций;
- развитие способности к самоанализу, самопознанию, самооценке;
- развитие способности к эмпатии, сочувствию, сопереживанию;
- обучение толерантному поведению.

Таблица 6

Содержание «Программы упражнений, деловых и ролевых игр по установлению доверительных отношений, общения и профилактики девиантного поведения учащихся в образовательных учреждениях»

Тема занятия	Ведущий
I. Формирование умения взаимодействовать с другими участниками группы	
Занятие 1. Знакомство.	социальный педагог
Занятие 2. Что такое толерантность?	социальный педагог
Занятие 3. «Чужой» в группе.	социальный педагог
Занятие 4. «Я тебе доверяю».	социальный педагог
Занятие 5. «Самораскрытие».	социальный педагог
Занятие 6 «Я начну, а ты закончи».	социальный педагог
II. Формирование положительной Я - концепции	
Занятие 1. «Это Я».	социальный педагог
Занятие 2. «Почему люди совершают хорошие и плохие поступки».	социальный педагог
Занятие 3. (продолжение).	социальный педагог
Занятие 4. «Почему трудно делиться своим».	социальный педагог
Занятие 5. «Мои особенности и преимущества».	социальный педагог
Занятие 6. «Рука друга».	социальный педагог
III. Знакомство с миром собственных эмоций.	
Занятие 1. «Пойми меня».	социальный педагог
Занятие 2. «Палитра эмоций».	социальный педагог
Занятие 3. «Жизнь - это дар. Умей пользоваться им».	социальный педагог
Занятия 4. «Владей собой среди толпы смятенной».	социальный педагог
Занятия 5. «Лампа Алладина».	социальный педагог
Занятие 6. «Жизнь - это слияние мыслей и чувств».	социальный педагог
IV. Подростки о близких людях, ценностях, будущем	
Занятие 1. «Моя семья».	социальный педагог
Занятие 2. «Тепло семейного очага».	социальный педагог
Занятие 3. «Ценности и я».	социальный педагог
Занятие 4. «Письмо близкому человеку».	социальный педагог
Занятие 5. «Здоровый досуг - здоровая семья».	социальный педагог
Занятие 6. (продолжение).	социальный педагог

Каждое занятие рассчитано на 30 - 40 минут.

Занятия проводились 1 раз в неделю в течение полугода, поочередно, сначала в одной, затем в другой школе. Группы в обоих случаях состояли из 21 человека. Для проведения занятий мы использовали просторный класс. Предварительно создавали условия для оптимального общения - задёргивали шторы, чтобы яркий свет не являлся раздражителем, проводили занятия во время уроков, так что отвлекающие моменты были практически исключены. Во время проведения упражнений подростки сидели в кругу, лицом друг к другу.

Сначала ребята были скептически настроены на участие в занятиях. Многие с первых минут вели себя вызывающе, показывая тем самым – кто привык быть главным, хозяином положения. Также их смущало то, что они все были из разных классов и до этого друг с другом тесно не взаимодействовали. Для того чтобы дети немного освоились, привыкли друг к другу, перед первыми двумя занятиями мы проводили разминку на знакомство и сплочение коллектива.

Учитывая особенности подростков с девиантным поведением, мы старались проводить занятия предельно корректно, придерживаясь совместно принятых правил.

Все занятия были наполненными - как в творческом, так и в смысловом плане. Реакция подростков была адекватной, но всё же, возникали напряжённые ситуации, связанные с негативной реакцией некоторых подростков на отдельные занятия. Также возникали сложности с нежеланием некоторых членов группы участвовать в занятиях. Подростки часто выказывали недовольство и отказывались выполнять какие-либо задания. Либо выполняли с неохотой, и при этом мешали окружающим.

В процессе обсуждения полученных результатов удалось выяснить следующее. Некоторое неудобство у подростков в проведении упражнений вызвало то, что нужно было высказывать свои мысли и пожелания в присутствии других людей. Подростки в основном говорили о том, что бы они хотели услышать (различного рода похвалу, значимые приятные новости). Но были и такие, которые сказали о том, что бы они услышать не хотели. Подростки больше всего не хотят давления со стороны родителей, очень ревностно относятся к ограничению своей свободы и готовы её отстаивать.

При проведении занятия «прояснение неосознаваемых элементов поведения» подростки реагировали по-разному, но выполняли с интересом. В начале, в силу своих особенностей, это упражнение вызвало некоторые разногласия среди подростков. Несколько ребят были не согласны с теми типами поведения, которые им приписывала группа. Не понравилось то, что им

указали на их излишнюю грубость. Они сразу же начал жёстко настаивать на том, что это не так. Нам удалось не довести этот спор до конфликта. Так как мы уже общались на тему выбора конструктивных способов поведения, подростки всё же согласились с тем, что иногда они бывают немного грубоваты, и подчеркнули, что «только иногда и немного».

В целом это упражнение хорошо проявляет склонность подростков к тому или иному типу поведения. С помощью наблюдения сразу можно заметить, кому проще уступить, кому-то привычнее сразу же броситься в «бой», отстаивая свою точку зрения.

Упражнение «конфликт нападающего и защищающегося», вызвало затруднение смена ролей. Для некоторых подростков характерно волевое, авторитарное поведение, а в этом упражнении им пришлось поменять его на противоположное, подчинённое. Естественно, что такие подростки всегда делают так, как считают нужным и им трудно принимать указания и авторитарные требования сверстников.

И наоборот, подростки, которые по своей природе скромные или неуверенные в себе, испытывали трудность в проявлении авторитарного поведения.

III Этап. Контроль эффективности используемой программы с повторной контрольной диагностикой.

На этом этапе нами повторно были проведены проективные рисуночные методики «Моя семья» и «Несуществующее животное», «методика диагностики тактики поведения в конфликте» К.Н. Томаса. Целью этого этапа было узнать, повлиял ли на подростков предложенный нами комплекс занятий, изменятся ли типы поведения подростков в конфликте, станут ли они более конструктивными?

Теперь в изображениях рисунков, а точнее в их деталях, используемых младшими подростками с девиантным поведением при изображении семьи и несуществующего животного были замечены явные положительные тенденции, а именно (см. таблицу 7):

Таблица 7

Сравнительные показатели деталей изображения рисунков по методике «Моя семья» и Несуществующее животное» до и после социально-педагогической и психологической работе по профилактике конфликтного поведения и формированию конструктивных типов поведения в конфликте

Моя семья	До	После
штриховка	29,3%	18,7%
дубляж линий	24,8%	17,1%
неадекватная величина отдельных фигур	12,2%	9,8%
барьеры между фигурами	3,7%	3,4%
агрессивные изображения членов семьи	2%	0,8%
Несуществующее животное		
в виде когтей, зубов, угрожающих животных	19%	16%
частая штриховка деталей	27%	16%
чрезмерное нажимание	8%	5%
небрежность	11%	9%

Обработанные данные по тесту К.Н. Томаса и результаты также отразили в таблице 3. Чтобы выяснить насколько изменились предпочтения подростков после проведения социально-педагогической и психологической работе по профилактике конфликтного поведения и формированию конструктивных типов поведения в конфликте, мы воспользовались формулой t-критерия Стьюдента. Она выглядит следующим образом:

$$t = \frac{|X_1 - X_2|}{\sqrt{m_1^2 + m_2^2}}$$

где X1- это среднее значение переменной по первому результату;

X2-среднее значение переменной по второму результату;

Где m_1 и m_2 – это интегрированные показатели отклонений частных значений из двух сравниваемых выборок от соответствующих им средних величин. m_1 и m_2 в свою очередь вычисляются по следующим формулам:

$$\frac{m_1}{\sqrt{n}} = \text{стандартное отклонение, где } n - \text{ количество испытуемых.}$$

Таблица 8

Сравнительные показатели по тесту К.Н. Томаса до и после социально-педагогической и психологической работе по профилактике конфликтного поведения и формированию конструктивных типов поведения в конфликте

Стратегии поведения в конфликте	до	после	t	p
сотрудничество	6,6±0,33	6,9±0,43	0,55	>0,05
компромисс	6,9±0,44	7±1,52	0,06	>0,05
приспособление	5,4±0,38	5,3±0,37	0,19	>0,05
избегание	5,3±0,28	5,1±0,3	0,15	>0,05
соперничество	5,2±0,56	5,1±0,57	0,12	>0,05

Из таблицы мы видим, что показатели изменились незначительно, но тенденция к улучшению несомненно есть.

Так как различия между показателями всё же имеют место, мы можем предположить, что при дальнейшей работе по формированию конструктивных типов поведения подростков в конфликте результаты будут намного существеннее и ощутимее.

Таким образом, с помощью проведения составленного комплекса упражнений нам удалось добиться положительных результатов и многие из подростков экспериментальной группы при разрешении конфликтов стали придерживаться более конструктивных стилей поведения.

Литература

1. Профилактика девиантного поведения учащихся в образовательных учреждениях: Сборник методических рекомендаций / Под ред. И.П. Башкатова.- Коломна: ГОУ ВПО МО «КГПИ» - 2006. – 160 с.
2. «Психология притеснения: обидчики и обиженные: Материалы третьей Всероссийской научно-практической конференции». / Под общей редакцией И.П. Башкатова. - Москва-Коломна: Коломенский педагогический институт, 2003.
3. Романова Е.С, Потёмкина О.Ф. «Графические методы в психологической диагностике. - М.: Дидакт, 1992.
4. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1991.
5. Филиппов М.Н. Конфликты среди подростков с девиантным поведением и способы их разрешения: Учебно-методическое пособие. / Под ред. И.П. Башкатова. - Коломна: КГПИ, 2006.
6. Сегменты социально-педагогической сферы: монография. Ч 2 / под ред. М.А. Ерофеевой. – Коломна: «МГОСГИ», 2014.

Попова Альбина Ивановна,

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник

*ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Отличник народного
просвещения, albina-burceva@yandex.ru*

Развитие коммуникативной компетентности социального педагога

Стратегическим направлением образовательной политики в Российской Федерации избран курс на вариативность, продуктивность, достижение нового качества образования, в соответствии с актуальными и перспективными потребностями развивающегося общества: Это в свою очередь вызывает необходимость постоянного обновления и совершенствования структуры и содержания подготовки специалиста в сфере человеческих взаимоотношений. Отталкиваясь от всевозрастающей скорости изменения социальной ситуации в стране, необходимо создать достаточно гибкую систему «приспособляемости» социальных педагогов к изменяющимся общественным условиям, обеспечить овладение ими знаниями и умениями работы с человеком, различными социальными группами. Резкое изменение многих профессиональных задач, в частности, как результат введения новых социально-педагогических технологий, требует от социальных педагогов новых действий и квалификации, основа которых должна быть заложена в процессе дополнительного профессионального образования.

В настоящее время в России идет становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике. Происходит постепенная смена образовательной парадигмы: обновляются содержание, подходы, отношения, поведение участников образовательного процесса, их права и обязанности. В контексте этих изменений остро стоит вопрос о подготовке высококвалифицированного специалиста для работы в социуме.

Выявление и решение проблемсоциума осуществляется, прежде всего,

посредством установления и поддержания многочисленных контактов с представителями государственных структур, общественных объединений, гражданами и социальными группами (клиентами), нуждающимися в социальной защите и поддержке, что требует, в свою очередь, высокого развития у социального педагога коммуникативных способностей. Социальный педагог реализует особую миссию гармонизации взаимоотношений личности в социокультурной среде, укрепляет атмосферу добра, заботы, понимания, уважения к окружающим.

Таким образом, профессию социального педагога можно отнести к коммуникативным профессиям, основой его деятельности является профессиональное общение, поскольку результат его практической деятельности в значительной мере зависит от его *коммуникативной компетентности* – в межличностной коммуникации, межличностном взаимодействии, межличностном восприятии. Кроме того, интенсификация социальных связей, с одной стороны, и замкнутый характер общения в социуме, с другой, увеличивают психологическую нагрузку на специалиста, создают напряженность в процессе общения. Высокий уровень коммуникативной компетентности защищает социального педагога от этих нагрузок, от синдрома «профессионального выгорания», способствует усилению авторитета социального педагога в условиях жесткого социального контроля, формированию индивидуально-творческого стиля поведения социального педагога.

Концепция компетенций установилась в современном мире образования и самообучения. В мировой образовательной практике понятие компетентности выступает в качестве центрального, своего рода «узлового» понятия – ибо компетентность, во-первых, объединяет в себе интеллектуальную и деятельностьную составляющую; во-вторых, в понятии компетентности заложена интерпретация содержания образования, формируемого «от результата» («продукт на выходе»); в-третьих, ключевая компетентность обладает интегративной природой, ибо она вбирает в себя ряд однородных или

близкородственных умений и знаний, относящихся к широким сферам культуры и деятельности.

Рассмотрим понятия «коммуникация», «компетентность», «коммуникабельность». [6]

Коммуникабельность – способность людей устанавливать деловые контакты, связи, отношения.

Коммуникация – 1) процесс, посредством которого некая идея передается от источника к получателю с целью изменения поведения получателя; 2) передача информации, сообщений, сведений между людьми; может иметь как двусторонний, так и односторонний характер.

Компетентность – общий оценочный термин, обозначающий способность к деятельности «со знанием дела».

Основу формирования компетентного подхода к подготовке социального педагога для социума имеют идеи А.С. Макаренко, К.Д. Ушинского, С.Т. Шацкого, Б.С. Гершунского, М.Н. Скаткина, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, В.Д. Шадрикова, В.И. Купцова, М.М. Поташника, И.К. Фридмана и др.

Работы, представляющие те или иные конкретные модели взаимодействия с различными группами клиентов в социуме (Н.И. Анисимова, С.В. Астраханцева, И.Н. Закатова, А.Б. Фомина, Е.И. Холостова, А.И. Остроухова, Н.Ф. Шинкаренко, Л.А. Романина, Л.Д. Мариничева, С.В. Тегерский и др.), заслуживают внимания.

Развитие коммуникативной компетентности у социальных педагогов предусматривает активное социальное обучение в разнообразных организационно-дидактических формах, ориентированных на конкретный запрос специалиста для работы в социуме.

Высокий уровень коммуникативной компетентности способствует активному построению перспективы и профессионального пространства будущего социального педагога.

Перейдем к более полному раскрытию понятия «коммуникативная

компетентность».

Понятие «коммуникативная компетентность» пересекается с психологическими, социологическими, педагогическими понятиями и категориями, обозначающими возможности человека, занимающегося построением человеческих коммуникаций в различных условиях социальной среды. Анализ научной литературы по теме статьи показывает, что по вопросу о сущности и структуре коммуникативной компетентности личности до настоящего времени нет единой точки зрения.

Коммуникативная компетентность специалиста определяется как интегративное многоуровневое понятие (В.И. Кашницкий); *компонент профессиональной компетентности* (В.Г. Бочарова, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Э.Ф. Зеер, В.А. Сластенин); *система внутренних ресурсов* (когнитивных, культурно-нормативных, операционально-коммуникативных, ресурсов коммуникативного акта и др.), необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия (Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников); *показатель социальной компетентности личности* (В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша); *готовность к овладению комплексом позитивных социальных ролей*: практических, посреднических, управленческих, исследовательских, сервисных и латентных (Е.И. Холостова, В.Н. Сидоров).

Рассмотрев различные подходы ученых к данному понятию, мы даем следующее определение: «Коммуникативная компетентность – многоуровневое интегративное образование, включающее широкий диапазон компонентов, которые представляют собой совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, личностных качеств, взглядов и убеждений, опыта, определяющих успешность профессиональной деятельности социального педагога, направленной на установление, поддержание и развитие эффективных социальных контактов с различными категориями населения».

Содержание системы развития коммуникативной компетентности

социальных педагогов предусматривает формирование единства трех компонентов: мотивационного, когнитивного, деятельностно-практического: *мотивационный* (мотивы аффилиации, стремление к людям, потребность строить доверительные отношения, сотрудничать, общаться с людьми, чувствовать себя частью целого, особая позитивная направленность на клиента); *когнитивный* (система профессиональных знаний и умений, способствующих эффективности коммуникативной деятельности); *деятельностно-практический* (умение ставить широкий спектр задач и реализовывать их, способность гибко перестраивать способы общения, выбирать их оптимальное сочетание, на основе анализа коммуникативных возможностей ситуации, осуществлять выбор ролевого репертуара социального педагога, умение анализировать результативность общения, прогнозировать последствия коммуникаций); инсценирование социально-педагогических ситуаций и решение проблемных коммуникативных задач; создание условных моделей «социальный педагог-консультант», «социальный педагог-психотерапевт», «социальный педагог - общественный деятель» и др.) и анализ их.

Развитие коммуникативной компетентности социальных педагогов строится на реализации идеи этнокультурного личностно ориентированного подхода к содержанию образования, включающего два аспекта коммуникативной подготовки: содержательный и процессуальный.

Развивающий эффект обучения зависит от используемых в процессе дополнительного профессионального образования технологий обучения, форм и методов. Активные формы и метода обучения; способствуя самопознанию и самореализации личности специалиста, являются оптимальным средством развития коммуникативной компетентности социальных педагогов в связи с приближением к реальным условиям практической деятельности, стимулированием активности, творчества, усилением обратной связи, более полным учетом специфики коммуникативной деятельности социального педагога конкретного социума.

Личностно ориентированный, вариативный подход к содержанию коммуникативной подготовки социальных педагогов образовательных организаций позволяет рассматривать ее как систему, построенную на принципах диалогизации, проблематизации, персонализации и индивидуализации.

Определение реального уровня развития коммуникативной компетентности социальных педагогов осуществлялось с помощью наблюдений, бесед, анкетирования, тестирования, интервьюирования, акцент делался на использование активных форм и методов: анализ и самоанализ творческих работ, деловые игры, проекты, дискуссии, тренинги, метод портфолио.

Приобщение к новым технологиям преподавания в процессе дополнительного профессионального образования требует смены авторитарной, доминирующей позиции педагога на лидирующую (при выполнении функций режиссера), равнопартнерскую (соучастник организованного действия).

Резервы совершенствования образовательного процесса социальных педагогов заключаются в индивидуализации обучения, активном использовании социально-педагогического потенциала социальной среды в учебной и самообразовательной деятельности социального педагога.

Развитие коммуникативной компетентности социальных педагогов в процессе дополнительного профессионального образования обеспечивают следующие условия: организация модульного коммуникативного обучения; вариативность коммуникативной подготовки; непрерывность и целостность коммуникативного обучения; коммуникативная доминанта процесса профессиональной подготовки социальных педагогов; апробация социальными педагогами коммуникативных званий и умений в реальной социокультурной среде.

Модульное обучение может быть очень разным как в содержательном, так и организационном плане. В практике может изменяться реализация сроков, глубина изучения вопроса, формы занятий. В целом, содержащее в формы

работы в модульном обучении должны предусматривать: инвариантную региональную составляющую подготовку социального педагога (с выходом на стандарт); деятельностный характер подготовки, где в результате особым образом организованной деятельности необходимо выдать конкретный продукт (например, курс по общению для школьников); вариативные курсы подготовки социального педагога; факультативный углубленный курс; индивидуальные образовательные маршруты коммуникативной подготовки.

Одним из важнейших организационно-педагогических условий в обучении социального педагога мы считаем создание коммуникативной доминанты в процессе дополнительного профессионального образования. Доминанта представляет собой особое состояние направленности, установку обучаемых на собственно коммуникативную деятельность.

Главной ценностью развития коммуникативной компетентности социальных педагогов становится способность продуктивно удовлетворять возрастающие требования социокультурной среды, эффективно взаимодействовать с окружающими людьми в системе межличностных отношений; умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовывать эти способы в процессе взаимодействия; высокая подготовленность к выполнению задач профессиональной деятельности; обогащения своей личности средствами профессии; самоопределение и самореализация.

В процессе дополнительного профессионального образования корректируется отношение к профессиональной деятельности, определяются личностные смыслы участников, возникает потребность в эффективной коммуникации.

Образовательная основа современного обучения, в котором рассматривается роль обучающегося как постоянное участие в процессе социального развития, ведет к новой организации специального знания. В этом случае социальные педагоги учатся использовать это знание в своей

деятельности и таким образом разрабатывают свою собственную методику определенного вида труда. В этом процессе параллельные и взаимодополняющие аспекты знания и теории приносят вклад в эффективность деятельности социального педагога.

Практико-ориентированная технологическая система подготовки специалистов данной категории отражает процессуальный аспект коммуникативной подготовки социального педагога, который предполагает модульное построение учебного материала на основе использования активных форм и методов обучения, позволяющих перейти к формированию социально-активной, профессионально-мобильной, творческой личности специалиста социальной сферы.

Литература

1. Грехнев В.С. Культура педагогического общения. – М., 1990.
2. Иванов А.В. Социальная педагогика: учебное пособие / А.В. Иванов [и др.]; под общ.ред. А.В. Иванова. – М.: Изд.-торг. корпорация «Дашков и Ко», 2010.
3. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: Учебник. – М.: Гардарики, 2005.
4. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учебник для вузов / А.В. Мудрик. – 7-е изд., испр. и доп. – М.: Изд. центр «Академия», 2009.
5. Социальная педагогика / под.ред. В.А. Никитина. – М., 2000.
6. Социально-педагогическая и управленческая деятельность учреждения дополнительного образования детей: Словарь терминов. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – С.24.

Ершова Регина Вячеславовна –

*доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии,
ГОУ ВО Московской области "Государственный социально-гуманитарный
университет", erchovareg@mail.ru*

Пупиллографические предикторы Интернет-зависимости

Современные исследователи определяют новую эру в жизни человечества, используя различную терминологию: Информационная эра, Интернет-эра [10], Медиа эра, Информационное общество [6], Общество знаний [22] и обществосмысла [5]. Castells утверждает, что влияние интернет технологий на развитие общества сопоставимо с влиянием технологической революции [6]. В настоящее время интернет технологии распространяются со впечатляющей скоростью. В 2014 году в США насчитывалось 277 пользователей сети Интернет, 643 миллиона пользователей было зарегистрировано в Китае, 87 миллионов в России. Режим он-лайн стал жизненно необходимой частью бытия отдельного человека, источником информации и средством развлечения, инструментом бизнеса и политики, важным элементом обучения.

Современные исследования доказывают, что психологические последствия информатизации внушительны и могут включать как позитивные, так и негативные аспекты. Последнее десятилетия ознаменовалось лавинообразным ростом исследований, посвященных актуальной сфере психического здоровья человека – Интернет зависимости. В настоящее время Интернет аддикция (ИА) рассматривается как серьезная проблема, связанная с нарушением здоровья личности [12, 27]. ИА относится к расстройствам компульсивно-импульсивного спектра, предполагающих чрезмерное, болезненное он-лайн и офф-лайн использование компьютера, либо других цифровых устройств с аналогичными возможностями и сопровождающееся социальными, психологическими, психофизиологическими

нарушениями, проблемами с занятостью и др. [25, 7]. Исследователи говорят о следующих последствиях чрезмерного использования Интернета:

Когнитивные расстройства. Чрезмерное использование интернета детьми и подростками может привести к нарушениям внимания (ADHD), снижению эффективности когнитивного контроля [19], у старших дошкольников, которые много времени проводят у экранов мониторов, обнаружены проблемы с освоением чтения [21]. Turkle [20] рассматривает анимизм как базовую особенность мышления интернет-зависимых людей.

Нарушения в социальной и коммуникативной сферах: социальная тревога (страх отключения от сети), социальная изоляция, семейные разногласия, разводы, финансовые потери и утрата рабочего места [1, 11, 13].

Эмоциональные расстройства: депрессии, социо-фобии, жестокость [9]. Bushman и Anderson [2] обнаружили и описали обусловленный интернет зависимостью поведенческий феномен (феномен мягкого насилия) проявляющийся в снижении эмпатии и сострадания.

Академические достижения. AngristiLavi [3] отметили снижение успеваемости по математике у четвероклассников, по многим учебным предметам у старшеклассников после введения в школе компьютеров. Simi др. [18] обнаружили значимые положительные корреляции между продолжительностью игры в «шутеры» и «акшн» компьютерные игры и импульсивным поведением у школьников, а также негативные корреляции между продолжительностью игры и их академической успеваемостью.

Кроме того, ZhouY. и др. обнаружили специфические изменения в структуре головного мозга (уменьшение серого вещества в левом полушарии: передней и задней частях поясной извилины, островка и медиальной затылочно-височной извилины) у подростков [27]. Выделяют следующие компоненты ИА: 1) чрезмерное использование компьютера, сочетающееся с утратой чувства времени, 2) симптом отмены, включающий чувство гнева, угнетенность и/или депрессивные проявления, если компьютер недоступен, 3) толерантность, предполагающую потребность в более

совершенном программном обеспечении и увеличении времени использования компьютера, 4) негативные изменения в личной жизни и отношениях: ссоры, ложь, низкий уровень достижений, социальная изоляция, усталость [4].

Традиционно, интернет-зависимость и ее симптомы диагностируются с помощью самооценочных опросников. Настоящее исследование проводилось с целью определения пупиллометрических (психофизиологических) характеристик интернет зависимости. Мы сравнили когнитивные, психоэмоциональные, психофизиологические характеристики (полученные с использованием пупиллографического метода) в группах зависимых и независимых от интернета студентов. Кроме того были изучены демографические характеристики выборки и особенности взаимодействия студентов с цифровыми устройствами.

Методы исследования

Эмпирическая выборка. В исследовании приняли участие 326 студентов очного отделения Государственного социально-гуманитарного университета (179 женщин и 147 мужчин, средний возраст 18,6 лет). Пупиллометрия и тестирование проводились на занятиях в разное время для того, чтобы увеличить число респондентов. Участие в исследовании было добровольным, в качестве поощрения респондента были выставлены дополнительные баллы по предмету.

На основе результатов, полученных с помощью теста CIAS Чена, участники исследования были разделены на две контрастные группы: «зависимых» и «независимых» от интернета (деление основано на результатах нормального распределения). В группу «зависимых» были включены студенты, набравшие от 58 и более баллов (всего 34 человека, 22 девушки и 12 юношей), это 10,1 % от общего числа респондентов, принявших участие в исследовании, 11,9% от общего количества принявших в исследовании женщин и 8,3% от участвующих в исследовании мужчин. 136 человек (70 девушек и 66 юношей) набравших менее 34 баллов составили группу не зависимых от интернета. Оставшиеся респонденты, оказавшиеся в промежуточной группе склонных к

формированию зависимости, из дальнейшего статистического анализа были исключены.

Шкала Интернет-зависимости Чена (CIAS). Интернет зависимость изучалась с использованием русскоязычной версии шкалы Интернет зависимости Чена (CIAS), опросника, адаптированного Малыгиным и Феклисовой[14].CIAS представляет себя состоящий из 26 утверждений, оцениваемых по 4-х балльной шкале Лайкерта, самооценочный тест. Тест включает 5 субшкал: компульсивный симптом (Sym-C), симптом отмены (Sym-W), симптом толерантности(Sym-T), шкала межличностных и связанных со здоровьем проблем(RP-И) и шкала проблем, связанных с нерациональным управлением временем(RP-ТМ). Минимум и максимум баллов по тесту – 26 и 104 соответственно, чем выше балльные показатели, тем более выраженной является Интернет зависимость.

Пупиллография. Пупиллография проводилась с использованием “SambonStressandSoul” (SSaS) пупиллометра, разработанного южнокорейской компанией “SambonPrecisionandElectronicsCo., LTD”. Данный метод позволяет по реакции зрачка на световую вспышку определять психофизиологические и психологические характеристики испытуемого. Известно, что метод пупиллометрии (регистрация и анализ зрачкового рефлекса - реакции зрачка на световой стимул) позволяет установить связь между психическим состоянием испытуемого и показателями активности его вегетативной нервной системы: общей реактивностью, скоростью реакции, общей выносливостью организма, способностью к возвращению его в нормальное состояние после нагрузок [8, 15].

Пупиллометрическое тестирование включает в себя:

- синхронную видео-регистрацию зрачковых реакций обоих глаз на надпороговый световой стимул (вспышку, более яркую, чем минимальная, необходимая для фотореакции);
- автоматическую обработку изображений глаз и построение пупиллограмм;

- вычисление пупиллографических параметров;
- интерпретацию результатов.

В ходе каждого теста пупиллограммы снимаются три раза. Первые две съёмки проводятся с использованием стимула интенсивностью 3 люкс и длительностью 10 мсек (слабая вспышка), третий стимул имеет интенсивность 145 люкс и длительность 30 мсек (сильная вспышка). Продолжительность каждой съёмки составляла 2,5 сек. Вспышка подается одновременно на два глаза. Регистрация пупиллограмм обоих глаз проводится синхронно. Общее время проведения теста - не более 3 минут.

Методика «SSaS» основана на анализе параметров трех основных фаз зрачковой реакции (рис.1):

1. Латентного периода - временного интервала между моментом световой стимуляции и началом сокращения зрачка. Он обозначен на рис.1 как 'Plat'.

2. Фазы сокращения зрачка, отражающей состояние парасимпатической нервной системы ('Para' на рис.1). Парасимпатическая фаза состоит из трех частей:

- Первая часть – отрезок, характеризующий начало реакции сокращения зрачка, на этом участке скорость сокращения постепенно возрастает;
- Вторая часть: скорость сокращения зрачка стабилизируется;
- Третья часть: скорость сокращения зрачка снижается. В конце этой фазы зрачок достигает своего минимального размера.

3. Фазы восстановления зрачка, характеризующей работу симпатической нервной системы ('Symp' на рис.1).

На рисунке отражена следующая система координат: ось абсцисс (t) – время, ось ординат (R) – размер зрачка.

Условные обозначения:

Alat – начальный размер зрачка.

%Contr - величина, характеризующая амплитуду сокращения размера зрачка относительно исходного в процентах.

Tlat - продолжительность латентного периода сокращения зрачка, т.е. время, прошедшее после световой вспышки до начала зрачковой реакции (мсек).

Para - длительность парасимпатической фазы зрачковой реакции (сокращения зрачка).

Plato - продолжительность латентного периода восстановления зрачка, т.е. время от окончания сокращения зрачка до начала восстановления его размеров. Этот показатель, в сочетании с показателем *Tlat* характеризует подвижность нервных процессов, т.е. скорость переключения между возбуждением и торможением.

Symp - длительность симпатической фазы зрачковой реакции (восстановления зрачка).

Cr70 - величина, характеризующая амплитуду восстановления размера зрачка относительно исходного в процентах за фиксированное время 1,2 сек.

Wide - ширина пупиллограммы на уровне половины сокращения определяет соотношение активности 2-х фаз зрачковой реакции: сокращения и восстановления.

UGlat - критерий активности сокращения зрачка - острый угол между прямой, соединяющей точку начала зрачковой реакции на пупиллограмме с серединой "Plato".

Para1 – окончание первого участка фазы сокращения (скорость сокращения на этом участке возрастает).

Para2 – окончание второго участка фазы сокращения (скорость сокращения константна).

Symp1 - временная точка, указывающая на начало фазы восстановления зрачка.

Symp2 – временная точка перехода восстановления в срединную фазу.

Symp3 – временная точка завершения реакции восстановления.

Следующие комплексные параметры вычислялись на основе комбинации других параметров :

CrLPhS–критерий нестабильности латентного периода зрачковой реакции.

Параметр измеряет волнение, психоэмоциональную нестабильность.

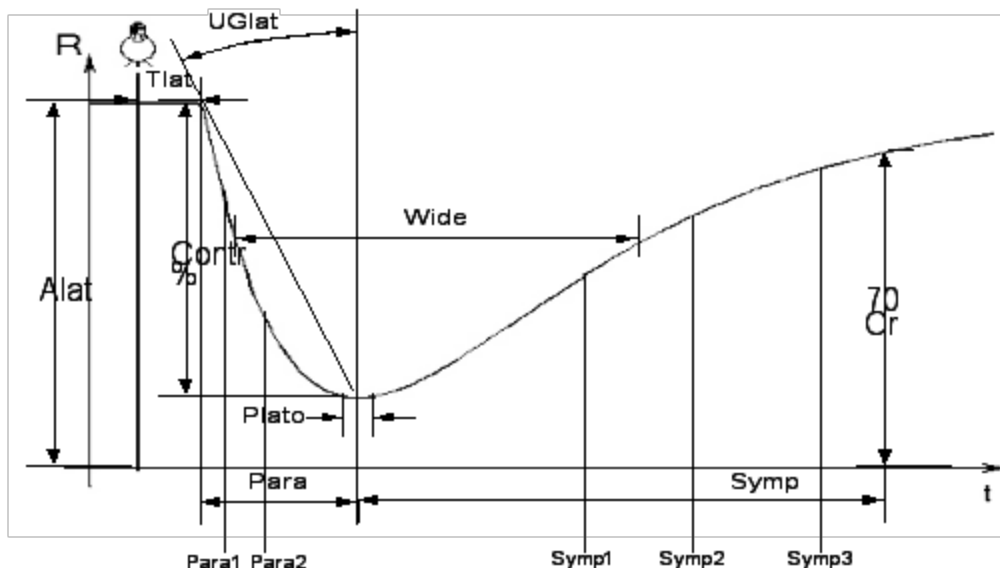


Рис. 1. Пупиллограмма и ее диагностические критерии

Истощение- рассчитывается как отклонение от возрастной нормы параметров, характеризующих слабость пупилломоторной системы и соответственно усталость, истощение нервной системы.

Активность – вычисляется на основе отклонений от нормы параметров пупилломоторной системы, характеризующих активность и соответственно возбуждение нервной системы.

Стресс – рассчитывается на основе отклонения от норм параметров, характеризующих стабильность нервной системы.

Статистический анализ. Статистическое сравнение пупиллометрических параметров респондентов проводилось с использованием

t-критерия Стьюдента корреляционного анализа с использованием программного пакета SPSS 20. Различия определялись на уровне $p \leq 0,05$.

Гипотезы исследования

1. Известно, что интернет зависимость обычно сопровождается нарушением внимания, эмоциональной нестабильностью, истощением, стрессом и депрессивными проявлениями. Мы предположили, что пупиллометрические параметры, отражающие эти симптомы будут различны в двух группах респондентов.

2. На разных этапах формирования интернет зависимости ее пупиллометрические предикторы будут различаться.

Результаты. Различия в стилях взаимодействия с компьютером и другими цифровыми устройствами представлены в таблице 1.

Таблица 1

Различия в использовании компьютера зависимыми и не зависимыми от Интернета студентами

	Интернет зависимые	Не зависимые от интернета
возраст начала использования компьютера	11,04	12,03
возраст начала использования интернета	13,01	14,23
время ежедневного использования компьютера:		
1-3 часа в день	15.15%	51.47%
4-7 часов в день	63.64%	35.29%
более 7 часов в день	21.21%	13.24%
вида использования компьютера:		
компьютерные игры	29.9%	19.1%
интернет серфинг	76.74%	53.1%
общение и социальные сети	69.77%	36.17%
прослушивание музыки	51.1%	48.9%
просмотр фильмов	27.66%	32.56%
чтение	40.3%	61.7%

Результаты t-теста представлены в таблице 2.

Значимые различия между группами были обнаружены по 11 из 14 пупиллометрических параметров на слабой вспышке. Реакция зрачка на слабую

вспышку позволяет судить о степени чувствительности нервной системы к слабой стимуляции. Достаточная сила реакции в сопоставлении с возрастной нормой свидетельствует о низком пороге чувствительности, хорошей восприимчивости к слабым информационным сигналам, что является важнейшим условием эффективного обучения.

Таблица 2

**Различия в реакции зрачка на слабую и сильную вспышку
зависимых и независимых от Интернета студентов**

параметры	слабая вспышка				сильная вспышка			
	независимые	зависимые	t	p	независимые	зависимые	t	p
A lat	55,15	56,75	-2,14	0,03	54,43	54,65	-0,3	0,76
%Contr	10,82	9,52	2,13	0,03	23,84	21,83	3,19	0
Tlat	285,26	290,25	-1,08	0,28	244,92	250,63	-2,25	0,03
Para	390,49	414,53	-2,71	0,01	529,91	502,3	3,42	0
Plato	239,02	286,91	-4,42	0	200,77	201,86	-0,37	0,71
Cr70	91,56	68,08	3,49	0	66,82	67,9	-0,74	0,46
Wide	739,2	695	1,76	0,08	1051,21	980,43	2,1	0,04
UGlat	76	77,78	-2,64	0,01	67,92	68,57	-1,36	0,17
Para1	378,07	385,88	-1,6	0,11	342,72	347,57	-1,5	0,13
Para2	479,24	497,5	-3,12	0	522,83	505,57	2,26	0,02
Symp1	969,02	901,62	2,9	0	1077,32	1048,43	2,75	0,01
Symp2	1110,19	1028,68	3	0	1289,52	1245,86	2,62	0,01
Symp3	1331,67	1231,03	2,95	0	1637,02	1577,86	2,9	0
CrLPhS	0,33	-0,02	2,21	0,03	30	10	1,33	0,18

Как для сильной, так и для слабой вспышек наиболее существенные различия были обнаружены для следующих параметров: *%Contr*, *Para*, *Para2*, *Symp1*, *Symp2*, *Symp3*.

Статистический анализ показал, что реакция зрачка на слабую вспышку у зависимых от Интернета студентов характеризуется более длительным, чем у независимых от интернета временем и более медленной скоростью сокращения зрачка (параметры *Para* и *Wide*), сама реакция зрачка неглубокая, время перехода фазы сокращения в фазу восстановления затянуто (параметры *%Contr* и *Plato*). Разница в параметрах, характеризующих протекание симпатической фазы (*Symp1*, *Symp2*, *Symp3*), указывает на общее истощение ресурсов у зависимых, высокое утомление, что подтверждается и более низким процентом

восстановления зрачка после вспышки (параметр *Cr70*) в группе зависимых от интернета студентов, также указывающим на высокий уровень истощения и стресса.

Параметр *CrLPhS* указывает на эмоциональное отношение человека к стимуляции, наличие волнения и тревоги. В группе независимых от интернета студентов этот показатель на слабой вспышке – выше, незначительный стимул воспринимается ими как полноценный раздражитель, в то время, как зависимые практически не дают эмоционального ответа на внешнюю стимуляцию.

Первая слабая вспышка в пупиллометрии рассматривается как престаимуляция, подготовка пупиллометрической системы к сильной реакции. Поскольку у зависимых от интернета студентов опыт взаимодействия с цифровыми устройствами (мигающим экраном компьютера) продолжительный и устойчивый, их пупиллометрическая система является более тренированной, готовой, поэтому слабая вспышка не воспринимается ими как значимый стимул. Можно сделать вывод, что пороги чувствительности зависимых от Интернета студентов выше, чем у независимых, это означает, что им сложнее обратить и удержать внимание на раздражителях малой силы, неинтересной информации, кроме того, их внимание, в силу общего истощения НС неустойчиво. Для независимых даже слабый раздражитель является достаточно сильным стимулом, на который они реагируют полноценно и более глубоко, эмоционально вовлеченно.

Интересные результаты были показаны на сильной вспышке. Несмотря на то, что также, как и при слабой вспышке, зависимые студенты потратили больше времени на старт реакции (parameter *Tlat*), фаза сокращения зрачка у них завершилась быстрее, чем у зависимых (parameter *Para*), при этом сохранилась отмеченная на слабой вспышке тенденция к сниженной глубине реакции и худшему восстановлению зрачка после стрессового воздействия (parameters *%Contr* and *Wide*). Так же, как и на слабой вспышке, более низкие показатели переменных *Symp1*, *Symp2*, *Symp3* в группе зависимых свидетельствуют о том, что у них более высокая степень утомления, чем у

независимых от интернета студентов. В привычной стимульной среде нервная система зависимых студентов начинает реагировать более резко, зрачковая реакция быстрее набирает скорость и быстрее завершается, однако глубина реакции остается менее выраженной в сравнении с независимыми студентами. Признаки утомления и истощения сохраняются и на сильной вспышке, низкие показатели по параметру *CrLPhS* свидетельствуют о незначительных проявлениях волнения в группе зависимых, для них – ситуация гиперстимуляции – привычна.

Таким образом, на психологическом уровне нечувствительность к слабым раздражителям в сочетании с небольшой глубиной реакции и признаками истощения в группе зависимых, означает, что им сложнее привлекать и длительно удерживать внимание на объектах, им требуется больше времени для включения в работу, а сам процесс концентрации может быть кратковременным, неустойчивым, неглубоким. Особенно сложно им привлекать и удерживать внимание на раздражителях малой силы. Вместе с тем, Интернет-зависимые студенты показали более высокий эмоциональной стабильности, отсутствие волнения в процессе реакции на неожиданную стимуляцию. На сильной вспышке в этой группе были обнаружены признаки депрессии. Истощение, стресс и усталость, которые определяются параметром *активность* являются общими особенностями психики Интернет-зависимых, что очевидным образом отражено в таблице 3. Таким образом, первая гипотеза подтвердилась.

На следующем этапе исследования был проведен корреляционный анализ, который позволил уточнить и углубить данные о пупиллографических предикторах интернет зависимости.

Поскольку реакция зрачка на сильную вспышку позволяет обнаруживать, в первую очередь, выраженные патологические нарушения в функционировании организма, более информативным является анализ результатов пупиллометрии на слабой вспышке света.

Таблица 3

**Выраженность переменных «истощение», «стресс» и «активность»
в группах зависимых и независимых от интернета студентов**

параметры	уровни	независимые от Интернета	зависимые от Интернета
истощение	нормальный	86%	68,60%
	интенсивный	7%	20%
	патологический	7%	11,40%
активность	нормальный	52%	3%
	интенсивный	38%	60%
	патологический	10%	37%
стресс	отсутствие	86%	3%
	интенсивный	13%	88%
	патологический	6%	10%

Таблица 4

**Корреляции между шкалами Интернет зависимости и
пупиллометрическими параметрами (слабая вспышка)**

зависимые от Интернета студенты														
	Alat	%Contr	Tlat	Para	Plato	Cr70	Wide	UgLat	Para1	Para2	Symp1	Symp2	Symp3	CrLPhS
Sym-C	,273*	0,098	0,013	0,135	0,057	-,342**	0,127	-0,098	0,051	0,169	0,032	0,028	0,027	-,307*
Sym-W	,242*	0,216	-,310*	0,118	-0,061	-0,228	,263*	-0,194	-0,156	-0,089	0,017	0,068	0,097	-,384**
Sym-T	0,193	0,156	-0,119	0,005	-0,061	-,267*	0,086	-0,189	-0,125	0,000	-0,065	-0,057	-0,031	-,252*
RP-ИИ	0,146	0,104	0,079	0,036	-0,069	-,323**	,241*	-0,083	0,148	,314**	,246*	0,222	0,235	-,385**
RP-ТМ	0,152	,327**	-,369**	,263*	0,003	-,350**	0,181	-,310*	-,337**	-0,046	-0,015	0,075	0,166	-,435**
IA	,285*	,266*	-0,204	0,171	-0,040	-,442**	,277*	-,252*	-0,113	0,118	0,087	0,123	0,171	-,528**
независимые от Интернета студенты														
	Alat	%Contr	Tlat	Para	Plato	Cr70	Wide	UgLat	Para1	Para2	Symp1	Symp2	Symp3	CrLPhS
Sym-C	0,081	-0,010	-0,025	0,060	0,035	-0,036	0,085	0,008	-0,030	-0,005	-0,016	0,037	0,067	-0,090
Sym-W	0,017	0,007	0,023	,160**	0,038	-0,017	0,075	0,050	0,072	,173**	0,047	0,071	0,090	-,121*
Sym-T	-0,049	0,042	-0,009	0,021	-0,017	-0,009	-0,014	-0,047	0,020	-0,007	0,009	-0,010	0,024	-0,117
RP-ИИ	-0,049	0,098	-,203**	-0,066	-,146*	0,040	-0,057	-,157*	-,229**	-,168**	-,171**	-,165**	-,142*	0,042
RP-ТМ	0,041	0,073	-0,059	0,040	0,012	-,139*	-0,016	-0,061	-0,039	0,080	0,022	0,022	0,042	-0,095
IA	0,010	0,080	-0,100	0,084	-0,030	-0,059	0,026	-0,077	-0,072	0,034	-0,038	-0,016	0,031	-,146*

Корреляционный анализ показал, что более тесно связаны со шкалами зависимости пупиллометрические параметры зависимых студентов (37

корреляций у зависимых, 21 корреляция у независимых), причем, общих для обеих групп корреляций только 3 (таблица 4). Это означает, что на различных этапах формирования зависимости определяющие ее психофизиологические признаки различны.

Наиболее тесно связаны с показателями Интернет-зависимости два параметра *Cr70* и *CrLPhS*. Параметр *Cr70* (указывающий на степень истощения нервной системы, усталость) – имеет отрицательную корреляцию со всеми шкалами. Многочасовое использование компьютера и других цифровых устройств приводит к утомлению, истощению внутренних ресурсов, что и фиксируется в процессе пупиллографии.

Второй тесно связанный с интернет-зависимостью параметр *CrLPhS* позволяет судить о волнении, эмоциональной нестабильности персоны. Высокие показатели по нему сочетаются у зависимых с высокими баллами по шкалам компульсивности (невозможности сознательно противостоять желанию использовать цифровые гаджеты), толерантности – быстрому привыканию, увеличению необходимого для удовлетворения потребности времени использования интернета, шкале интерперсональных, эмоциональных, психологических проблем, появлению проблем со здоровьем и шкале тайм-менеджмента.

Компульсивность (Syt-C) как показатель интернет зависимости на уровне пупиллометрии проявляется как более широкий зрачок на старте, истощение и волнение, эмоциональность.

Симптом отмены (Syt-W) (тревожность, психомоторное возбуждение, тревога, навязчивые мысли о том, что сейчас происходит в интернете) проявляется как: более широкий зрачок на старте, укороченный латентный период перед началом реакции сокращения зрачка, вялость реакции, эмоциональная нестабильность.

Высокие показатели по шкале Толерантности (Syt-T) – у зависимых от интернета студентов сопряжены с истощением и эмоциональной нестабильностью и тревожностью.

Шкала внутриличностных проблем и проблем, связанных со здоровьем – коррелирует с высоким уровнем (RP-И) истощения нервной системы, усталостью, вялостью реакции, эмоциональной нестабильностью.

У студентов, имеющих проблемы с контролем времени использования интернета (RP-ТМ) отмечается укороченный латентный период перед реакцией на слабую вспышку, длительность реакции в сочетании с высокой амплитудой сокращения зрачка, порывистостью, нервозностью, истощением, эмоциональной нестабильностью, коротким временем разгона скорости сокращения.

Общая интернет аддикция в пупиллометрических параметрах проявляется как увеличенная ширина зрачка, эмоциональная нестабильность, истощение, вялость реакции, в сочетании с глубиной и порывистостью (активностью реакции).

На сильной вспышке количество корреляций между шкалами интернет-аддикции и параметрами пупиллометрии в группе зависимых – сократилось до 23, в группе независимых, увеличилось до 41, причем общих для обеих групп корреляций - стало 11 (Таблица 5).

Уменьшившаяся специфичность реакций объясняется, тем, что как уже говорилось, сильная вспышка стирает несущественные, слабо выраженные признаки, позволяя увидеть и обнаружить серьезные патологии.

На сильной вспышке в группе зависимых от интернета наиболее связанными с пупиллометрическими показателями являются две шкалы - шкала личностных проблем и шкала компульсивности.

Шкала личностных проблем у зависимых от интернета студентов проявляется как вялая реакция зрачка, сопровождающаяся быстрым истощением.

Таблица 5

Корреляции между шкалами Интернет зависимости и пупиллометрическими параметрами (сильная вспышка)

зависимые от Интернета студенты														
	Alat	%Contr	Tlat	Para	Plato	Cr70	Wide	UgLat	Para1	Para2	Symp1	Symp2	Symp3	CrLPhS
Sym-C	,062	-,207	,200	,009	,185	-,004	,326**	,242*	,277*	,066	,219	,187	,167	,137
Sym-W	,007	-,036	,052	,270*	-,130	,133	-,007	-,053	,054	-,080	-,080	-,119	-,151	,115
Sym-T	-,065	,071	,044	-,066	-,042	-,048	,235	-,054	-,003	-,008	,054	,085	,095	,021
RP-IH	,207	-,230	,194	,193	,303*	-,331**	,327**	,236*	,190	,206	,336**	,274*	,126	-,020
RP-TM	-,069	,066	-,120	,046	,029	-,291*	,043	-,018	-,128	-,099	,120	,179	,023	-,061
IA	,060	-,116	,110	-,007	,123	-,186	,265*	,119	,118	,035	,207	,189	,071	,049
независимые от Интернета студенты														
	Alat	%Contr	Tlat	Para	Plato	Cr70	Wide	UgLat	Para1	Para2	Symp1	Symp2	Symp3	CrLPhS
Sym-C	,123*	-,021	-,035	,135*	,048	-,091	,172**	,052	-,047	,109	,164**	,152*	,185**	-,094
Sym-W	,059	-,143*	,079	-,006	,089	,060	,070	,139*	,031	,043	,070	,028	,058	-,074
Sym-T	-,027	-,042	,084	,020	,059	,094	,117	,086	,068	-,060	,081	,076	,083	,014
RP-IH	-,078	,230**	-,068	,219**	-,014	-,112	,197**	-,093	-,023	,143*	,165**	,154*	,160**	,067
RP-TM	,190**	-,048	-,001	,100	,029	-,114	-,029	,006	,015	,074	,045	,007	,024	-,013
IA	,103	-,006	,027	,190**	,085	-,062	,213**	,075	,022	,123*	,212**	,167**	,204**	-,035

Компульсивность на уровне психофизиологических показателей обнаруживается через вялость, замедленность зрачковой реакции в фазе сокращения.

Заключение. Излагаемые в работе результаты – первая попытка обнаружить пиллографические предикторы Интернет зависимости. Интернет зависимость на уровне пупиллометрических показателей проявляется как увеличенная ширина зрачка (Alat), эмоциональная нестабильность (CrLPhS), истощение (Cr70), слабость, невыраженность реакции (Wide) в сочетании с ее поверхностностью (%Contr) истремительностью (UgLat). Степень Интернет-зависимости коррелирует с количеством пупиллометрических параметров.

Кроме того, следует отметить, что зависимые от интернета студенты имеют расстройства внимания: им требуется больше времени для включения в работу, их внимание неустойчиво, краткосрочно, неглубоко. Им крайне сложно привлекать и удерживать внимание на слабых раздражителях. Интернет-зависимые студенты продемонстрировали большую эмоциональную стабильность, отсутствие волнения при реакции на неожиданную стимуляцию. В тоже время у них более выражены признаки депрессии, истощения и стресса.

Наше исследование подтвердило диагностические возможности пупиллографического метода для изучения Интернет зависимости и

расширения представлений о патогенезе этого расстройства. Вместе с тем, следует отметить, что необходимо проведение дальнейших исследований в этой области для подтверждения и углубления полученных результатов.

Литература

1. Cao F, Su L. Internet addiction among Chinese adolescents: prevalence and psychological features. *Child Care Health Dev* 2007;33:275–81.
2. Anderson C. A. et al. Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in eastern and western countries: a meta-analytic review // *Psychological bulletin*. – 2010. – Т. 136. – №. 2. – С. 151.
3. Angrist J., Lavy V., Schlosser A. Multiple experiments for the causal link between the quantity and quality of children // *Journal of Labor Economics*. – 2010. – Т. 28. – №. 4. – С. 773-824.
4. Block J. J. Issues for DSM-V: internet addiction // *American Journal of Psychiatry*. – 2008. – №. 165. – С. 306-7.
5. Bolz N. *The Use-illusion of the World: On the Meaning of Design for the Economy and Society in the Computer Age!*. – 1998.
6. Castells M. *The network society // A cross-cultural perspective*. Massachusetts: Edward Elgar. – 2004.
7. Ершова Р.В. О психологических последствиях технологического прорыва. Россия и мир: развитие цивилизации. Москва.– 2014. С.113-124.
8. Ершова Р.В., Варченко Н.Н., Ганькин К.А. О психологических предикторах личностных свойств. *Человеческий капитал*, 2014, №7 (67), с. 52-55.
9. Фельдштейн Д.И. Глубинные исследования детства и обусловленная ими актуализация проблем развития образования. *Вестник практической психологии образования*, 2011, №1, с.45-54.
10. Giesecke M. *Sinnenwandel, Sprachwandel, Kulturwandel. Studien zur Vorgeschichte der Informationsgesellschaft // Revue de l'IFHA, Date de parution de l'œuvre*. – 1992.
11. Griffiths M. Does Internet and computer" addiction" exist? Some case study evidence // *CyberPsychology and Behavior*. – 2000. – Т. 3. – №. 2. – P. 211-218.

12. Koh Y. S. Development and application of K-Scale as diagnostic scale for Korean Internet addiction //2007 International Symposium on the Counseling and Treatment of Youth Internet Addiction. Seoul, Korea, National Youth Commission. – 2007. – P. 294.
13. Kuss D. J., Griffiths M. D., Binder J. F. Internet addiction in students: Prevalence and risk factors //Computers in Human Behavior. – 2013. – Т. 29. – №. 3. – P. 959-966.
14. Малыгин В. Интернет-зависимое поведение. Критерии и методы диагностики. Москва, 2011, 33 с.
15. Nakayama M., Shimizu Y. Frequency analysis of task evoked pupillary response and eye-movement, in Proceedings of the 2004 Symposium on Eye Tracking Research & Applications(New York, NY: ACM;), p.71–76.
16. Pea R. et al. Media use, face-to-face communication, media multitasking, and social well-being among 8-to 12-year-old girls //Developmental psychology. – 2012. – Т. 48. – №. 2. – P. 327.
17. Przybylski A. K. et al. Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out //Computers in Human Behavior. – 2013. – Т. 29. – №. 4. – P. 1841-1848.
18. Sim T. et al. A conceptual review of research on the pathological use of computers, video games, and the Internet //International Journal of Mental Health and Addiction. – 2012. – Т. 10. – №. 5. – P. 748-769.
19. Small G., Vorgan G. IBrain. – Harper Collins, 2009.
20. Turkle S. The second self: Computers and the human spirit. – Mit Press, 2005.
21. Vessman L., Khanushek E. Rol' kachestva obrazovaniya v ekonomicheskom roste (chast 1) [The role of education quality in economic grow (part 1)]. Voprpsy obrasovaniya [Education Issues], 2007, no 2, pp. 86-116.
22. Willke H. Smart governance: governing the global knowledge society. – Campus Verlag, 2007.
23. Xu J. et al. Personal characteristics related to the risk of adolescent internet addiction: a survey in Shanghai, China //BMC public health. – 2012. – Т. 12. – №. 1. – P. 1106.
24. Yen J. Y. et al. The comorbid psychiatric symptoms of Internet addiction: attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD), depression, social phobia, and hostility //Journal of adolescent health. – 2007. – Т. 41. – №. 1. – P. 93-98.

25. Young K. et al. Cyber disorders: the mental health concern for the new millennium //CyberPsychology& Behavior. – 1999. – T. 2. – №. 5. – P. 475-479.
26. Zelenka A. From the Information Age to the Connected Age //Giga OM. – 2007.
27. Zhou Y. et al. Gray matter abnormalities in Internet addiction: a voxel-based morphometry study //European journal of radiology. – 2011. – T. 79. – №. 1. – P. 92-95.

*Социально-педагогическая
сфера как зеркало общества*

Храмцова Флюра Ибрагимовна -

доктор политических наук Российской Федерации и Республики Беларусь, профессор, Отличник образования Республики Беларусь, заведующий кафедрой теории и истории государства и права, Филиал государственного образовательного учреждения ВПО «Российский государственный социальный университет», flura.org@gmail.com

Ерофеева Мария Александровна -

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой социальной педагогики, ГОУ ВО Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет», erofeeva-ma72@yandex.ru

Политико-идеологические детерминанты формирования социального иммунитета студенческой молодежи

Радикальные перемены XXI века требуют уяснения сути фактора эндогенного и экзогенного влияния на социализацию молодежи, их учета в социальном иммунитете как объекта идеологической и воспитательной работы в условиях высшего учебного заведения. Здесь следует понимать, что риски в отношении социализации молодежи способны порождать целый спектр угроз одновременно в разных сферах и по нескольким направлениям в силу социально-демографической специфики.

Необходима консолидация институтов государства и структур гражданского общества в формировании социального иммунитета молодежи путем учета ряда детерминант влияния на идеологическую и воспитательную работу в высшем учебном заведении. Ведущими детерминантами являются информационно-политические, духовно-демографические и интеграционные факторы социализации молодежи на уровне глобально-локального социума. В таких условиях нейтрализация и предотвращение источников угроз в отношении молодежи следует обеспечивать через практику «воплощения в принципов демократического социального правового белорусского и

российского государств, взаимной ответственности личности, общества. государства по обеспечению национальной безопасности»⁴ [с.27].

Суть детерминант состоит в зависимости содержания идеологической и воспитательной работы в вузе от порождающих трансформацией факторов рисков во всех сферах жизни. Это требует новых подходов в организации воспитания патриотизма, гражданственности как источников национальной идентичности молодежи. В качестве взаимосвязей здесь рассматриваются сущность информационно-политических, духовно-нравственных, социально-демографических, интеграционных аспектов наполнения идеологической и воспитательной работы в условиях нарастания вызовов глобализации.

1. Информационно-политическая детерминанта идеологической и воспитательной работы в учреждениях высшего образования

В условиях глобальной нестабильности, активизации внешних угроз, информационных атак по дискредитации белорусского и российского государств с целью подрыва суверенитета, факторное значение приобретает информационная культура студентов, как инструмент противодействия внутренним и внешним угрозам. Информационная культура в трансформирующемся глобально-локальном социуме следует понимать как средство национальной безопасности личности, общества, государства.

В информационной сфере общества среди *внутренних источников угроз* национальной безопасности выделим актуальные для темы:

- распространение недостоверной или умышленно искаженной информации, способной причинить ущерб национальным интересам;
- рост преступности с использованием информационно-коммуникационных технологий.

⁴ Концепция национальной безопасности Республики Беларусь: официальное издание. – Минск: РУП «Издательство «Белорусский дом печати». – 2011. – 48 с.

В контексте социального иммунитета опасность среди *внешних источников угроз* в информационной сфере представляют:

- доминирование ведущих зарубежных государств, международных и иных организаций в мировом информационном пространстве, монополизация ключевых сегментов информационных рынков зарубежными информационными структурами;

- целенаправленное формирование информационных поводов для дискредитации белорусского и российского государств;

- подготовка и ведение зарубежными государствами борьбы в информационном пространстве;

- развитие технологий манипулирования информацией⁵ [с.24].

Процесс формирования информационной культуры студенческой молодежи призван учитывать фактор социальных сетей, (в которых большую часть свободного времени проводят молодые люди) как мощное техническое средство, создающее возможности для информационных угроз национальной безопасности страны. Поэтому информационное воспитание подрастающего поколения должно опираться на понимании специалистами по работе с молодежью сущности, архитектоники структурной модели информационной войны, информационных атак как ее форм (автор белорусский академик Е.М. Бабосов).

Модель информационной войны сводится к взаимосвязанным компонентам:

1. Обеспечение информационно-идеологического давление на враждебное государство в целях подрыва психологической и духовной обстановки в стране, разрешение в ней традиционных культурных, нравственных, эстетических ценностей.

⁵ Концепция национальной безопасности Республики Беларусь: официальное издание. – Минск: РУП «Издательство «Белорусский дом печати». – 2011. – 48 с.

2. Организация психологических операций манипулирования психическими процессами индивидов, групп, общества на уровне сознательного и бессознательного с целью изменения эмоционального состояния, волевых качеств, ценностных ориентаций в желаемом для инициаторов информационных атак направлении.

3. Электронное нападение на информационно-коммуникационные системы страны-соперника, компьютерные системы и сети с целью дезорганизовать и разрушить эти системы, заблокировать получение достоверной информации о состоянии и использовании собственных ресурсов (экономических, военных, технологических и др.).

4. Распространение дезинформации, недостоверной или умышленно искаженной, направленной на разрушение общественного согласия, дискредитацию системы власти и политических институтов, разжигание социальной, национальной и религиозной вражды, представление стране-сопернику ложной информации о собственных целях, намерениях, ресурсах.

5. Прямые информационные атаки на руководство, управленческие структуры страны-соперника, ее экономическую и политическую системы, культурное достояние, систему безопасности во всех видах (политическую, военную, продовольственную, информационную, экологическую, др.)⁶ [с.10].

Объектами информационных атак, в основном, становятся микросоциальные аспекты безопасности человека, в особенности, молодежи, у которых неустойчивы жизненные ориентиры, недостаточно сформированы социальные ценности. В этой связи важной задачей в сфере высшего образования является формирование информационной культуры личности студента, интегрирующей компоненты *политической и правовой культуры*.

⁶ Социальное знание и проблемы консолидации белорусского общества: материалы междунаро. науч.-практ. конф.: г. Минск, 17-18 ноября 2011 г. / ред.кол.: Котляров И.В. (гл.ред.) и др.; НАН Беларуси, Ин-т социологии НАН Беларуси. - Минск: право и экономика, 2011. – 412 с.

Такой процесс тем самым формирует личностное психоинтеллектуальное новообразование, которое составляет внутренний стержень мировоззрения, патриотических воззрений, сознания рефлексивно-критического типа, - все это определяет степень социального иммунитета индивида, его устойчивости к негативным воздействиям извне.

На возрастание роли, значения политического аспекта жизни гражданина указывал в свое время философ русского зарубежья И.А. Ильин: «Вести политическую жизнь, или, что тоже, быть настоящим гражданином, значит испытывать живое неразрывное тождество между интересом государства и своим собственным интересом и через это признавать своим собственным интересом – каждый духовно верный интерес каждого из своих граждан»⁷ [с.330].

Практика показывает, что воспитание гражданственности у молодежи в условиях УВО состоит в недооценке *факторной роли политического образования личности*. В этой связи выдающийся немецкий К. Ясперс писал, что «будущее полностью зависит от политической и педагогической деятельности»⁸[с.4]. Изучаемая студентами учебная дисциплина политология нуждается в закреплении на уровне гражданской практики, приобретения практических умений, навыков, способностей как гражданских компетенций, необходимых для социальной и политической жизнедеятельности. Как подчеркивает авторитетный российский политолог Р.А. Даль, «если бы я начинал перестройку, я начал бы ее с гражданского образования» [там же,с.9].

В контексте закономерностей социальной науки политическая культура выступает условием, целью, содержанием, результатом построения гражданского общества⁹.

⁷ Ильин, И.А. Общее учение о государстве и праве / И.А. Ильин. – М. : АСТ : Хранитель, 2006. – 510 с.

⁸ Щербинин, А.И. Политическое образование: учебное пособие/А.И. Щербинин – М.: Весь Мир, 2005. – 288 с.

Исходя из такой постановки вопроса, актуально развитие информационно-образовательного пространства учреждения высшего образования как «*политико-идеологического дискурса*», сингулярной (специфической) идейной среды, инструмента формирования политического сознания у студентов. В ходе фундаментального исследования уровня политической образованности студенческой молодежи (2010-2015гг.), методологический аспект которого состоял в актуализации политического информирования молодежи на основе различных источников информации, периодических изданий: общественно-политических газет, еженедельников, журналов, - была выявлена корреляция между динамикой личностного социально-политического развития и эффективностью информационно-идеологической работы ¹⁰.

Авторитетный польский социолог Т. Жиро подчеркивает значение материалов печатных изданий в политической социализации молодежи: «Элементом социального созревания молодых людей является способность к различению фактической и виртуальной действительности, политического же созревания – замещение, хотя бы частичное – видеоинформации материалами прессы»¹¹. Поэтому актуально развитие пространства «политического дискурса» в учебном заведении (термин Т. Жиро) через активные формы (дискуссии, круглые столы, встречи с компетентными специалистами, политиками, общественными деятелями по целому ряду проблем и др.) для обсуждения событий в стране, мире, жизни студенчества. Благодаря этому формируется не только мнение молодежи, как социальной общности, здесь происходит референция (осознанный отбор) политических ценностей как

9 Храмцова, Ф.И. Концептуальная модель воспитания политической культуры школьников / Ф.И. Храмцова. – Минск: Бестпринт, 2008. – 202 с.

10 Храмцова, Ф.И. Гендерное измерение политической социализации молодежи в Республике Беларусь. [Текст] монография / Ф.И. Храмцова. – Минск: Бестпринт, 2009. – 308 с.

11 Жиро, Т. Идеология / Т. Жиро // Политология /пер. с польск. – Харьков: Изд-во Гуманитарный центр. 2006. - 428 с.

базиса мировоззрения индивида посредством: 1) информирования, обмена (закономерности «входа, выхода») [там же, с.136] мнениями о ситуациях в обществе, позициях политических лидеров; 2) идентификация мнения в референтной группе; 3) идентификация актуальной информации в социальной реальности.

В контексте проблемы и ее решения требуется системный подход к обновляющейся информационно-идеологической работы со студентами по развенчанию «дезинформационных программ-ловушек» с целью социальной дестабилизации, дискредитации государственных деятелей, представителей органов власти с целью подрыва их имиджа. Необходима грамотная с точки зрения политологии и дидактики высшей школы пропагандистско-разъяснительная работа в учреждениях высшего образования о целях, проблемах, стратегиях политики государства во всех сферах жизни общества в условиях внешних угроз как на уровне образовательного, так и внеучебного процессов.

В контексте отмеченного интерес представляет современная практика гражданско-патриотического воспитания молодежи в странах СНГ, особенно в Российской Федерации, Казахстане, Туркменистане, где практикуются методы социального и культурологического проектирования в реализации приоритетов государственной молодежной политики, направленные на выработку гражданских навыков, умений «гражданского ориентирования» студенчества как интеллектуальной части молодежного сообщества. Показателен российский опыт грантовой поддержки вузовских проектов по обучению и подготовке волонтеров из числа студенческой молодежи к организации XXII Олимпийских зимних игр и XI Паралимпийских игр в г. Сочи-2014 на основе открытия и функционирования Центров в российских вузах ¹². Изучения заслуживает инновационный опыт Российского государственного социального университета, (г. Москва), на базе которого был создан Волонтерский центр

¹² <http://www.rgsu.net/about/>

«Паралимпийский». Целью Центра являлось набор, отбор и подготовка волонтеров из числа студентов для участия в организации и проведении Игр по профилям Центра в соответствии с программами, методиками. Центр работал по направлениям: коммуникация, пресса (подготовка волонтеров, работающих в пресс-центрах и пресс-службе); обслуживание мероприятий, работа со зрителями, проведение инструктажа по выполнению работ, не требующих специальных навыков; паралимпийская подготовка тренеров, деятельность которых будет направлена на обучение волонтеров специфике взаимодействия с лицами, имеющих инвалидность; обслуживание делегаций, команд, протокола; оказание лингвистических услуг. В рамках чемпионата мира по хоккею с шайбой (2014г.) в Республике Беларусь также широко применялись активные методы проектирования и программирования молодежных инициатив с использованием лучшего российского опыта.

Выводы авторских исследований показывают, что усвоенные гражданские компетенции молодежи интенсивно влияют на устойчивость социального иммунитета, социальную мобильность. Примерами являются российские проекты «Гражданская смена» (с участием вузов Москвы), обучающие «лифтовые» тренинги для дублеров местных администраций, структур разных уровней государственного управления. Здесь эффективно решаются задачи политической селекции кадров, подготовки молодежного кадрового резерва, поэтапной интеграции в политическую систему общества. Достигнуты результаты: сотни тысяч молодых людей приобрели гражданские знания и компетенции социально-политического управления. В сравнении с российской практикой и практикой СНГ, по мнению автора, в нашей стране опыт молодежного парламентаризма и лидерства требует наращивания, нужны нестандартные подходы преодоления бюрократических издержек, тормозящих интеграцию молодежи в сферу государственного управления. Реализуемые проекты «Минская смена», глобальная инициатива ЮНИСЕФ «Города, дружественные детям» не имеют достаточно широкого социального диапазона, общественного резонанса, требуют расширения.

Решение проблемы качества гражданско-патриотического воспитания, воспитательной и идеологической работы в вузе находится в плоскости важнейших направлений нейтрализации внутренних источников угроз и защиты от внешних угроз национальной безопасности. На первый план выступает главная задача дебиюрократизации общественных отношений, расширение практики и механизмов государственно-частного партнерства. Решение этой задачи способно обеспечить конструктивную направленность деятельности молодежных объединений, их созидательную направленность. Это обстоятельство влияет на динамику развития социальной активности молодежи, что способствует становлению гражданского общества. Наряду с этим социальное партнерство студенческих организаций с органами власти и государственного управления, бизнес-сообществом, гражданским обществом недостаточно оказывает влияние на политические решения с участием молодежи. Реальный прорыв в этой сфере возможен путем направленного проектирования инициатив молодежи на основе межведомственного подхода структурно-функционального перераспределения: локального, регионального и республиканского уровня с участием структур гражданского общества.

Тогда как практика трансформаций в сфере социализации молодежи отражает возрастание социальной энергии молодежи, ее экономической и политической активности. Это обстоятельство указывает на необходимость целенаправленной деятельности государственной власти и гражданского общества по стимулированию деловой активности молодежи, активному применению экономического, социально-политического, нравственного, гражданского потенциала юношей и девушек в модернизации страны. Особая роль здесь отводится молодежному кадровому резерву как источнику политической элиты, политической преемственности, экономического роста.

Отсюда логично перейти к проблеме молодежного кадрового резерва как важнейшего направления государственной политики в условиях структурной модернизации.

Итак, политика молодежного кадрового резерва требует применения гендерного подхода как политической технологии. Гендерный подход выступает инновационным направлением системы кадрового обеспечения модернизации страны.

Нами разработана *гендерная методология политики молодежного кадрового резерва как системы идеологических и руководящих принципов обеспечения равенства возможностей кандидатов на отбор, подготовку, интеграцию в сферу управления, политическую карьеру*. Гендерная методология политики молодежного кадрового резерва опирается на структурно-функциональный принцип трех взаимосвязанных уровней: реализация гендерного подхода на национальном, региональном, локально-территориальном. С этой целью проанализирована белорусская и российская практика политики молодежного кадрового резерва. Интерпретированы результаты социологического исследования гендерных проблем кадровой политики в молодежных организациях. Это позволило сформулировать рекомендации для специалистов государственных органов с целью активного применения потенциала молодежи, в особенности молодых женщин, в сферу власти и государственного управления.

Итак, актуальность данной темы обусловлена сохранением гендерного дисбаланса в социально-политической сфере Беларуси и России в условиях информационных угроз, рисков деструктивного влияния извне на молодежь. В этой ситуации деятельность институтов государства и гражданского общества в отношении молодежи, стратегического ресурса, требует обновления.

Раскроем к теоретическим аспектам рассматриваемой проблемы.

Потребность общества в эффективном государственном управлении выдвигает на первый план проблему подготовки политических элит с учетом гендерного фактора. Приоритет государства на модернизацию страны предполагает всеобъемлющее использование инновационного потенциала в равной мере и юношей, и девушек средствами гендерноориентированной политической селекции. В основе такого подхода фундаментальный глобальный

и национальный принцип гендерного равенства как равенства возможностей. Использование гендерного подхода в кадровой политике обеспечивает равные стартовые возможности юношей и девушек, их доступа к системе отбора, подготовки, интеграции в сферу государственного управления, ротации, карьерному росту. Теоретический анализ проблемы показывает, что во все эпохи, в различных государствах вопрос отбора и подготовки правящих элит всегда занимал умы правителей и философов. Об этом метафорично свидетельствуют знаменитые диалоги китайского мыслителя Конфуция со своими учениками:

«Цзылу спросил:

- А с кем бы Вы, Учитель, были, когда б вели войска?

Учитель ответил:

- Не с тем, кто может броситься на тигра с голыми руками или кинуться в реку, не дожидаясь лодки, и умереть без сожаленья. Но непременно - с тем, кто, приступая к делу, полон осторожности и со своей любовью к составлению планов добивается успеха»¹³[с.48].

В настоящее время активно развивается самостоятельная отрасль политической науки - элитология, предметом которой выступают тенденции, противоречия, закономерности воспроизводства политических элит. Однако проблема гендерного подхода в политическом рекрутировании молодежи не исследована. В данной работе под политической элитой понимается высшая иерархическая социальная группа, обладающая широкими научными знаниями, политико-организационными навыками, моральными качествами. Специфика элиты как феномена состоит в наделении легитимными полномочиями по управлению государством. Элита призвана отражать интересы всех социальных групп, слоев. Подчеркнем, «истинная элита» – это результат общественно-исторического развития. Истинная политическая элита

¹³ Конфуций. Уроки мудрости: Сочинения. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, Харьков: Изд-во «Фолио», 2002. – 957 с.

представляет высший слой общества, необходимый элемент и фактор инновационного развития.

Для понимания механизмов обновления политических элит раскроем ведущие принципы теорий правящих элит. Так, истоки современных концепций правящих элит берут начало в трактатах античных мыслителей Сократа (V в. до н. э.), Платона (V – IV в. до н. э.), Аристотеля (IV в. до н. э.). Актуальны выводы философов, заложивших фундамент теорий элитологии, суть которых состоит в национально-государственном подходе к вопросу формирования особой управленческой касты граждан. Первым к изучению политической сферы общества обратился древнегреческий мыслитель Сократ. Философ указал на безусловную ценность нравственных императивов в политике, отметил роль образования для государственного деятеля. Сократ утверждал: «Есть только одно благо – знание и одно только зло – невежество»¹⁴ [с.113]. Древнегреческий философ Платон в трактате «Государство» впервые раскрыл политическое значение социальной справедливости. Особое значение Платон придавал вопросу отбора и подготовке молодежи к управлению государством. Платон отмечает, что из молодых «стражей надо выбрать таких людей, которые ... целью всей своей жизни поставили ревностное служение государственной пользе»¹⁵ [с.712]. Платон первым поднимает проблему равноправного участия женщин в политике. В этой же работе Платон поясняет: «Нет, одинаковые природные свойства встречаются у живых существ того и другого пола, и по своей природе как женщина, так и мужчина могут принимать участие во всех делах...» [там же,с.714]. Ученик Платона, Аристотель в трактате «Политика» развивает идеи об элитарности правителей. Аристотель выделяет качества, необходимые правителю: сочувствование существующему государственному

14 Лаэртский, Д. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов / АН СССР: Изд-во соц.эконом. литературы. М.: Мысль, 1979. – 620 с.

15 Халипов, В.П. Энциклопедия власти – М.: Академический проект; Культура, 2005. – 1056 с.

строю; большие способности; добродетель и справедливость. Философы Древнего Рима Сенека (I в. до н. э.), Квинтиллиан (II-I до н. э.) впервые указали на взаимосвязь всеобщего равенства и правителя в его достижении. Сенека в «Письмах к Луцилию» писал: «Он говорит о человеке, а не каком-либо одном избранном народе. Для него общее отечество всех людей – весь мир, космос»¹⁶ [с.405].

В эпоху Средневековья вопросы политического отбора для власти приобретают расширенную трактовку в трудах Н.Макиавелли (1469 – 1527 гг.). Ученым раскрыты способы завоевания и удержания власти, сформулированы демократические принципы взаимодействия власти и подданных. В работе «Государство» (глава IX) Н.Макиавелли пишет: «...Но если в народе ищет опоры государь, который не просит, а приказывает, бесстрашен, не падает духом, не упускает нужных приготовлений для обороны и умеет распоряжениями своими, мужеством вселить бодрость в тех, кто его окружает, он никогда не обманется в народе, убедится в прочности подобной опоры»¹⁷ [с.779].

Дальнейшее развитие теории элит получили в трудах основателей элитологии таких, как Г. Моска, В. Парето, Р. Михельс, М. Вебер, Ж. Сорель, Э. Дженнингс и др. Идею политического рекрутирования политических элит сформулировал Г. Моска в работе «Основы политической науки» (1896 г.). Г. Моска подчеркивает: «...не столько знание само по себе обладает политической ценностью, сколько его практическое применение на благо власти и государства»¹⁸[с.106]. В. Парето (1848 – 1923гг.) исследовал проблему соотношения и взаимодействия правящих и неправящих элит. В «Трактате по общей социологии» (1916) В. Парето раскрывает механизмы циркуляции элит

16 Чанышев, А. Н. Курс лекций по древней и средневековой философии: учеб. пособ. для ВУЗов. – М.: Высшая школа, 1991. – 510 с.

17 Халипов, В.П. Энциклопедия власти

18 Moska, G. Teorica deigoverno e governo parlamentare. Milano, 1994. – 307 p.

как периодической смены правящей элиты на новую элиту из контрэлит на основе круговорота элит как социального равновесия. М. Вебер сформулировал в работе «Политика как призвание и профессия» (1918г.) типологию политиков, классическую модель политики: «Политика есть мощное, медленное бурение твердых пластов, проводимое одновременно со страстью и холодным глазомером»¹⁹. Р. Михельс разрабатывает механизмы развития политической элитарности. В работе «Социология политической партии в условиях демократии» Р. Михельс раскрывает политико-психологические аспекты элитарности. Им доказано, что ротация элит (обновление) – есть важнейшее условие устойчивого развития общества²⁰[с.81].

Таким образом, элитология классифицирует два типа элит: элита этноса и элита правящего класса (псевдоэлита). Первая элита – это «настоящая, истинная элита воплощает сущность этноса, глубину национального мифа, мифологического сознания». Псевдоэлита отчуждена от интересов народа, «обладает формальными признаками элиты. Не несет ответственность за все общество»²¹[с.618].

Проблема обновления политических элит приобретает решающее значение в условиях социальной трансформации. Решение проблемы требует инновационных подходов, одним из которых выступает молодежная кадровая политика (далее - МКР) на основе гендерного подхода.

Раскроем суть гендерной методологии молодежного кадрового резерва. «Молодежный кадровый резерв» означает методологическую триаду как цель, основу, прогнозируемый результат кадровой политики:

19 Политология: хрестоматия / Сост. проф. М.А. Василик, доц. М.С. Вершинин. – М.: Гардарики, 1999. – 518 с.

20 Михельс, Р. Социология политической партии в условиях демократии // Диалог. 1990. № 5. – С. 81-86.

21 Общая и прикладная политология. Учебное пособие. Под общей редакцией В.И. Жукова, Б.И. Краснова. – М., МГСУ: Изд-во «Союз», 1997. – 991 с.

- молодые, активные, интеллектуально одаренные юноши и девушки, обладающие морально-харизматическими, деловыми качествами, организационно-управленческими компетенциями, мотивацией роста, способностью принимать политические решения и обеспечивать эффективность их реализации;

- источник воспроизводства политической элиты общества, преданной национально-государственным интересам, обладающей эрудицией, мировоззрением, инновационной культурой, лидерскими качествами;

- механизм реализации конституционных принципов правового, демократического государства, применение которых не только обеспечивает создание равных стартовых условий для молодежи различных статусов, но и гарантирует гендерное равенство.

Обеспечение принципа гендерного равенства требует применение гендерной методологии в подготовке молодежного кадрового резерва. Гендерная методология в социальной науке и практике – это достаточно новая категория, которая введена в научный оборот О.А. Ворониной и разрабатывается М.А. Ерофеевой, Е.Н. Каменской, Ф.И. Храмцовой и другими авторами. В частности, положения гендерной методологии государственной политики включает следующие подходы:

- нормативно-правовые, организационно-управленческие, социально-экономические механизмы повышения общественно-политического статуса женщины;

- мотивация преобразовательной роли женщины во всех сферах жизни общества;

- развитие научно-образовательного, экономического, гражданского и политического потенциала женщины, его интеграция в процессы принятия политических решений, в сферу государственного управления;

- реализация гендерносензитивной кадровой политики на основе учета репродуктивно-семейного статуса женщины в карьере²².

Данная методология включает адекватные стратегии ее реализации в условиях инновационного развития трансформирующегося общества с учетом глобализации. В частности, таковыми являются следующие актуальные направления кадровой политики государства в отношении женщины: 1) приоритета прав, свобод женщины на личностное, социальное, экономическое, гражданское, политическое самоопределение; 2) гендерной идентичности личности на принципах эргономичности гендерного равенства, в основе которого учет особенностей этнокультуры, традиций, менталитета, верований как идеологической духовной матрицы потенциала женщины; 3) гендерного подхода в молодежной кадровой политике как интегрального компонента отбора, подготовки, интеграции, ротации, прогноза профессионального развития; 4) гендерной фасилитации, т.е. поддержки и сопровождения женщины в сфере политики, развития гражданских инициатив, деятельности общественных объединений, органов местного самоуправления; 5) гендерной нейтрализации дифференциаций на рынке труда, развитие вариативности системы разделения, перемены, конкуренции труда, в сфере регулирования экономического поведения, мотивации экономической активности и самостоятельности женщины; 6) гендерного измерения статуса личности, индексов включенности в социально-экономические, социокультурные процессы на управленческом уровне.

Гендерная методология молодежной кадровой политики опирается на совокупность идеологических и руководящих принципов сбалансированной селекции кадров: 1) согласование интересов государства, общества, молодежи; 2) расширение равенства доступа молодежи различных статусов, независимо от пола, к системе отбора, подготовки, интеграции, ротации, мобильности; 3)

22 Храмцова, Ф.И. Гендерная методология подготовки специалистов социальной работы: метапарадигмальный аспект /Ф.И. Храмцова. – Минск: Бестпринт, 2012. – 332 с.

обеспечение информирования, гласности; 4) гендерной мотивации социально-политического развития кандидатов; 5) фасилитации карьерного роста для сочетания семейных, профессиональных обязанностей; 6) гендерной статистики; 7) гендерного мониторинга. Гендерная методология определяет научность технологии гендерного подхода в подготовку МКР как последовательного процесса воспроизводства государственных кадров, включающего взаимосвязанные этапы: 1) актуализация потенциальных кандидатов; 2) отбор кандидатов; 3) программно-целевая подготовка; 4) интеграция в управленческие структуры; 5) ротация, с учетом гендерного статуса специалиста; 6) мониторинг динамики карьерного роста; 7) контроль и управление.

Технология гендерного подхода в подготовке МКР квалифицируется как политическая технология. В этом наша позиция согласуется с подходом В.Ф. Халипова, обосновывающего политическую технологию как «совокупность целенаправленных действий, ориентированных на достижение заданного политического результата, метод «перевода» законов политики в механизм управления»²³ [с.606]. Гендерный подход в воспроизводстве элит представляет инновационный аспект политической технологии. В этом оправдан подход В.И. Патрушева, рассматривающего политические технологии как инновационные способы социального управления субъектами политики на всех уровнях социальной структуры (Введение в теорию социальных технологий. – М, 2008).

Реализация технологии гендерного подхода в подготовку МКР *предполагает использование структурно-функционального принципа сбалансированности кадровой политики на 3 уровнях:*

1) национальном – функция политической селекции из числа студенческой, учащейся и работающей молодежи, включающая подготовку, интеграцию,

²³ Халипов, В.П. Энциклопедия власти – М.: Академический проект; Культура, 2005. – 1056 с.

ротацию;

2) организационно-территориальном – функция целевого отбора управленческих кадров, специалистов по работе с молодежью молодежных организаций;

3) регионально-локальном – функция поддержки и развития молодежных инициатив, самодеятельности, самоуправления и молодежного лидерства.

Проанализируем белорусскую практику гендерного подхода в политике молодежного кадрового резерва и рассмотрим направления государственной политики молодежного кадрового резерва.

В основу анализа положены материалы работы С.Н. Князева, М.В. Ильина, А.Е. Мацевило «Перспективный кадровый резерв в контексте государственной политики». Авторы отмечают, что понятие «перспективный кадровый резерв» вошло в лексикон политики управления в значении «специально сформированной группы студентов учреждений, обеспечивающих получение высшего образования, специалистов в возрасте до 31 года, имеющих лидерские и организаторские качества, способных к управленческой деятельности в государственных органах (организациях)»²⁴ [с.8]. По мнению авторов, МКР следует осуществлять на основе открытого конкурса на уровнях: политической системы Республики Беларусь, государственного управления, кадровой, молодежной и образовательной политики.

Контент-анализ показал, что ключевая роль в политике МКР принадлежит государству. Указ Главы государства от 26 июля 2004 года № 354 официально закрепил понятие «перспективный кадровый резерв». Произошли коренные изменения в политике государственных ведомств, подразделений в кадровой работе с молодежью. Разработаны мероприятия нормативно-правового, научно-методического, организационно-технического характера.

²⁴ Князев, С.Н., Ильин, М.В., Мацевило, А.Е. Перспективный кадровый резерв в контексте государственной политики / С.Н. Князев, М.В. Ильин, А.Е. Мацевило // Проблемы управления. 2005. - № 1 (14). – С.8 – 14.

Закреплены функции органов государственного управления, подведомственных учреждений, обеспечивающих получение высшего образования. Политику МКР осуществляют республиканские, местные органы государственного управления, Академия управления при Президенте Республики Беларусь.

Последние 15 лет отмечена позитивная динамика представительства женщин и молодежи в высших органах власти и государственного управления. По статистике интеллектуально-образовательный ценз девушек в сравнении с юношами более высокий. Однако практика показывает: наниматели при трудоустройстве специалистов отдают предпочтение юношам.

Проанализируем результаты эмпирического исследования уровня реализации гендерного подхода в государственной политике молодежного кадрового резерва. Реализация гендерного подхода на уровне различных ведомств, связанных с карьерными интересами молодежи, молодых женщин осуществляется неоднозначно. Сошлемся на данные социологического исследования (2012г.). Автором взяты интервью у руководителей Минской городской молодежной организации ОО «БРСМ», некоторых руководителей Центрального Комитета ОО «БРСМ» (9 интервьюируемых: 6 мужчин и 3 женщины). Такой небольшой объем выборки обусловлен объективными причинами наличествующего штатного расписания указанных структур.

Интерпретация полученных результатов отражает, что самооценки мужчин-руководителей и женщин-руководителей по главным вопросам в основном совпадают. Наряду с этим наблюдались некоторые гендерные противоречия. В качестве общего в ответах выделяется понимание респондентами значимости гендерного фактора молодежной кадровой политики. По нашему выводу, интервьюируемые принадлежат к новому типу управленческой элиты. Основными качествами, актуальными для женщин и мужчин, являются эрудиция, прагматизм, харизма, мобильность, направленность на новации. Обе группы проявили нескрываемый интерес к вопросам гендерной политической проблематики. Вопросы интервью включали два блока: 1.взаимооценка женщинами и мужчинами гендерных деловых,

психологических особенностей; 2. отношение к проблеме гендерного подхода в молодежной политике. Восемь из девяти считают, что гендерный подход – необходимый элемент эффективной политики в отношении с молодежью. Результаты опроса показали, что мужчины оценивают высоко моральные, деловые качества женщин, главных специалистов городского и районных комитетов ОО «БРСМ». По общему мнению, интеллект женщин оценивался высоко - 100%; при этом значительно выше, чем у мужчин-руководителей. Женщины обладают высокой работоспособностью, отличной памятью, гибкими управленческими решениями. На вопрос, испытываете ли Вы трудности во взаимодействии с женщинами, (4 из 6 опрашиваемых мужчин) отметили: чем выше политико-управленческий потенциал женщины, тем менее она открыта и более конфликтна. На вопрос, чем это можно объяснить, отвечали: влиянием напряженной управленческой деятельности. Некоторые из интервьюируемых (2-ое из 6 респондентов) отметили, что женщине нужно постоянно доказывать профессионализм. Интервьюируемые респонденты-женщины проявили озабоченность карьерными предпочтениями руководства в отношении преимущественного продвижения мужчин-руководителей. В этом, по их мнению, проявление одной из сторон гендерного неравенства в кадровой политике. Отмечена необходимость научно-методического обучения навыкам гендерного подхода и гендерного измерения различий потребностей, смыслов жизни молодежи, с учетом пола. Интервью отражает наличие ряда гендерных проблем в молодежных организациях. Они состоят в постоянном оттоке женского управленческого ресурса по мере перехода в более зрелую возрастную группу, перемены статусов, замужества, рождения детей и т.д. Таким образом, гендерный подход в политике молодежного кадрового резерва требует совершенствования на уровне гендерной компетентности субъектов молодежной кадровой политики, информатизации гендерной статистики, гендерного мониторинга. Это будет способствовать росту представительства молодежи и женщин в политико-управленческом корпусе нашей страны.

2. Духовно-демократическая детерминанта формирования социального иммунитета молодежи в сфере высшего образования

Формирование социального иммунитета студенческой молодежи требует понимания сути духовно-демографической детерминанты, основу и механизм которой составляет гендерная идентичность как следствие влияния совокупности глобально-локальных факторов, как психоэмоциональное ядро сексуальной энергии индивидов в социальном измерении, которая влияет и определяет состояние иммунной системы. Поэтому не будет преувеличением утверждение, что духовно-нравственный ориентир гендерной социализации молодежи по-прежнему остается ведущим в решении демографических угроз национальной безопасности, в преодолении гендерной дискриминации в обществе в целом и некоторой части молодежи.

Для понимания специфики духовно-демографической детерминации раскроем результаты панельных социологических исследований молодых супружеских пар в странах Восточной Европы, СНГ, в том числе Беларуси, под руководством авторитетного российского философа, демографа И.А. Гундарова²⁵[с.16]. Ученым обоснован и описан феномен духовно-демографической детерминации, отражающий взаимосвязи между духовно-эмоциональной атмосферой в обществе, эффективностью политики государства в отношении молодежи и молодых семей, их нравственно-эмоциональным самочувствием и уровнем демографической безопасности.

Указанные факторы, по мнению ученого, оказывают интенсивное влияние на состояние демографической ситуации в отдельно взятой стране, в особенности, на репродуктивное здоровье молодых людей. В частности,

²⁵ Гундаров, И.А. Социогуманизм для Союзного государства – основа демографического возрождения Беларуси и России //Социальное знание и проблемы консолидации белорусского общества: материалы междунард. науч.-практ. конф.: г. Минск, 17-18 ноября 2011 г. / ред.кол.: Котляров И.В. (гл.ред.) и др.; НАН Беларуси, Ин-т социологии НАН Беларуси. - Минск: право и экономика, 2011. – С.16-20.

И.А. Гундаров вскрывает причины низкой рождаемости, выявленные в ходе социологических исследований в странах Восточной Европы и СНГ, которые состоят не в мотивационных аспектах (нежелание, неготовность молодых супругов рожать детей), а в деформациях психосексуальной сферы личности, утрате полноценной репродукции молодыми людьми, в особенности юношами. Отмеченные проблемы репродуктивных дисфункций обусловлены психогенными и психосоматическими расстройствами, в большей части у молодых мужчин, которые более подвержены стрессам, в силу гендерных особенностей психосоматической сферы, что проявляется в повышении агрессивности, «тревожности, неуверенности в завтрашнем дне, ощущению несвободы»²⁶ [с.10].

Все это актуализирует социальный иммунитет студенческой молодежи как объекта гендерного воспитания. Решение проблемы связано с формированием атмосферы культуры взаимодействия женщины и мужчины в академической среде, в основе которой целостная индивидуальность личности с учетом категории пола. Здесь необходима повседневная этика взаимоуважения, партнерства девушек и юношей, цивилизованного стиля академических отношений студентов, преподавателей, руководства высшего учебного заведения на принципах Кодекса академической чести. Приоритеты нравственного и гражданского воспитания включают опору на развитие гендерной культуры студентов, усвоение ценностей общества, семьи, брака. Актуальна выработка у молодежи сознания эгалитарного типа как идейной основы равноправных и равноответственных отношений полов во всех сферах жизнедеятельности общества. Необходим системный подход в подготовке молодежи к семейной жизни на основе ценностей семьи, любви, брака, материнства, отцовства, супружества, нравственного, физического целомудрия²⁷. Сегодня особенно актуально воспитание у молодежи характера, воли, личной ответственности за проявление сексуальности. Требуется разработка

²⁶ Гундаров, И.А. Фактор Икс // Советская Россия / Отечественные записки, 2009, 2 апр. – С. 10.

индивидуальных программ сопровождения студенческой семьи, содействия в решении ее проблем, поддержки студентов в трудной жизненной ситуации, студентов с особенностями психофизического развития. Востребованы мотивационные образовательные технологии формирования здоровьесбережения студенческой молодежи [136].

Показателен российский опыт фундаментальных классических научно-исследовательских университетов, реализующих эффективную политику в отношении студенческих семей (опыт РГСУ, г. Москва). Руководство вузов, органы студенческого управления оказывают значимую финансовую (до 100 000 рос. руб.) социальную поддержку студентам, вновь создающих семью, имеющих детей (социальные выплаты по заявлениям), за счет источников внебюджетного финансирования, предоставления студенческим семьям отдельного жилья в общежитиях, льготирования оздоровления студенческих семей.

В силу отмеченных обстоятельств идеологическая и воспитательная работа в вузе должна выстраиваться в русле приоритетов государственной молодежной политики на основе разработки и использования ресурсно-материальных, нормативно-правовых, организационно-управленческих механизмов социальной поддержки отдельных категорий молодежи, формирования культуры здорового образа жизни в условиях УВО. Это будет содействовать смягчению социальной адаптации студентов, созданию социально-экономических условий для поддержки студенческой молодежи конкретного вуза как целостной политики и идеологии, обеспечивающей не только гарантии качественного образования, содействия в достойной работе, социальных гарантий, но и предоставления дополнительных источников материальной и моральной поддержки, стимулирования направленности

27Ерофеева, М.А. Педагогическая система профессиональной готовности студентов к гендерному воспитанию школьников: монография / М.А. Ерофеева. — М.: Экон-информ, 2015. — 320с.

молодежи на ценности семьи и брака как духовной основы социального иммунитета.

Таким образом, и в этой связи на первый план выходит задача отстаивания национальных интересов в демографической сфере жизнедеятельности общества средствами воспитания гендерной культуры молодежи на основе нравственных и семейных ценностях.

Раскроем теоретико-методологические положения гендерной социализации молодежи в сфере высшего образования как приоритета национальных интересов.

Устойчивое и поступательное развитие трансформирующегося белорусского общества в условиях вызовов глобализации детерминировано процессами воспроизводства политической культуры на уровне гендерной субъектности и в контексте этнокультуры. Детерминантой сбалансированности социальной трансформации выступает глобальный принцип политического мироустройства - гендерное равенство как фактор активной представительной демократии. Опыт показывает, что в трансформирующихся обществах востребован этико-эгалитарный тип взаимодействия полов. Именно такой тип социальных коммуникаций во всех сферах общества определяется феноменом «гендерная культура» в общественно-индивидуальном проявлении. Это особенно актуально для политики национальных государств в отношении гендерной культуры молодежи в условиях нарастания вызовов глобализации и угроз демографической безопасности. Политическую значимость данной проблемы подчеркивает российский специалист в области гендерных исследований С.Г. Айвазова в работе «Гендерное равенство как проблема российских реформ: политический аспект» (2002): «...проблематика гендерного равенства – знаковая при анализе современного политического процесса».

Как отмечено ранее, социализация молодежи представляет приоритетную сферу национально-государственных интересов. Это одна из базовых функций политической системы, ее институтов. В условиях социальной модернизации деятельность институтов государства, общества,

агентов социализации требует обновления, с учетом влияния фактора глобализации на общество в целом, на подростков и молодежь, в частности. Это связано и с деструктивным влиянием извне информационных угроз, ультра-гендерных идеологий девальвации ценностей семьи и брака, легитимизации однополых браков, процедур усыновления (удочерения). Все это представляет реальную угрозу для белорусского общества традиционных устоев, которые являются духовным основанием государственности.

Вместе с тем молодежный социум испытывает влияние противоречий трансформаций, которые состоят, с одной стороны, в возрастании социальной энергии, с другой, распространены иждивенчество, опора на конформизм, абсентеизм, примитивизм культурных запросов. Тем самым размываются традиции, нравственные, семейные ценности, составляющие духовные основания преемственности поколений. Поэтому задачей органов государственной власти, институтов гражданского общества в условиях глобально-локального социума является формирование социального иммунитета студенческой молодежи средствами воспитания культуры досуга, интеграции социального потенциала молодежи в процессы модернизации.

Отсюда исходной позицией автора является рассмотрение гендерной культуры как объективированной и субъективированной эгалитарной идеологии взаимодействия женщин и мужчин в разноуровневых системах общества и на основе ценностей этнокультуры. Отсюда центральным вопросом политики государства в целях устойчивого и преемственного развития выступает гендерная культура молодежи в контексте национальной идентичности и на основе этосообразности принимаемых политических решений. В этом подходе применяется положение А.И. Пригожина об учете особенностей менталитета, традиций народа, который подчеркивает, что «управленческие решения всех рангов необходимо просчитывать на этосообразность. Оценивать, предвидеть их судьбу после запуска в конкретную социальную среду»²⁸ [с.34].

28 Пригожин, А.И. Российский этос: обогащение или лечение / А.И. Пригожин // Общественные науки и современность. – 2006. - №2. – С.31-39.

Вместе с тем в социализации человека ценности этнокультуры интегрируются через политическую теорию в сознание индивида, закрепляются в виде определенных убеждений и преломляются в практической деятельности. Формируемая таким образом гендерная культура индивида, погруженная в социальную практику, по сути, охватывает все сферы жизни: общественную, политическую, семейную на принципах равноправия, доверия, взаимоуважения и взаимопомощи между полами. На обоснованность подхода указывает Э. Гидденс, который трактует современную демократию как демократию эмоций. Исследователь уточняет: «Демократия эмоций относится к появлению таких форм семейной жизни, в которых мужчины и женщины участвуют на условиях равноправия. Расширение равенства между полами не может ограничиться только областью избирательных прав, но должно распространиться также на сферу частной и интимной жизни»²⁹ [с.586]. Здесь обосновывается гендерная методология политики воспитания гендерной культуры молодежи в рамках эгалитарной концепции. Исходя из этого, гендерная культура трактуется как императив глобализационно-цивилизационного процесса.

Во-первых, понимая гендерные противоречия как движущую силу социокультурных процессов, подчеркнем стабилизирующую роль гендерной культуры молодежи. Это содействует снятию противоречий, установлению гендерного баланса между интересами женщин и мужчин. Поэтому гендерная культура выступает в качестве социокультурной трансмиссии социального равенства. Такой подход способен обеспечить равенство возможностей женщин и мужчин в частной сфере, это, в свою очередь, влияет на активный выход особенно молодых женщин с повышенной репродуктивной нагрузкой в социально-профессиональную и общественно-политическую сферы жизни как

29 Гидденс, Э. Социология / При участии К.Бердсолл: Пер. с англ. Изд. 2-е, полностью перераб. и доп. – М.: Едиториал УРСС, 2005. – 632 с.

расширение возможностей доступа к распределению власти, ресурсов и социальных благ.

Во-вторых, феномен гендерной культуры молодежи становится объектом измерения на уровне выявления ценностного отношения индивида к проблемам социокультурного взаимодействия полов. Поскольку, как отмечает российский философ Н.И. Андреева, ценности обладают критериальным свойством «гендерного измерения социокультурной реальности». Это позволяет судить о «степени прогрессивного развития того или иного общества». Как пишет в этой связи Н.И. Андреева, «чем выше уровень социокультурного развития общества, тем выше уровень культурного взаимодействия между полами. И наоборот, чем выше уровень гендерной культуры, тем выше уровень развития общества»³⁰ [с.13]. Нами разделяется подход Н.И. Андреевой к пониманию социальной детерминации феномена гендерной культуры. Гендерная культура трактуется как совокупность всех социокультурных идей, теорий, норм и правил, существующих в данном обществе по гендерной проблеме, а также формы их реализации, выраженные в общественном бытии. Н.И. Андреева раскрывает структуру данного феномена: «Гендерная культура имеет два компонента: материальный и духовный. Основой духовного компонента гендерной культуры является гендерное сознание: общественное и индивидуальной. Основой материального компонента гендерной культуры является общественное бытие. Гендерная культура проявляется во всех сферах жизни общества: экономической, политической, социальной, духовной» [там же, с.12]. Гендерная культура рассматривается в данной работе как политическая категория. Феномен гендерная культура означает многомерное понятие как сингулярный синтез: 1) науки, поскольку отражает новейшие достижения в исследовании социокультурных процессов гендерного

³⁰ Андреева, Н.И. Гендерный фактор в современном российском обществе : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.11 / Н.И. Андреева ; Ставроп. гос. ун-т. – Нальчик, 2002. – 43 с.

взаимодействия; 2) политики государства и структур гражданского общества и воплощается в деятельности государственных и общественных институтов на уровне гендерной субъектности; 3) права, ибо закрепляются эгалитарные принципы социального равенства, свободы, ответственности полов на уровне законодательства; 4) культуры – как формы этноэгалитарных отношений полов в обществе; 5) нравственности как содержания воспроизводства морально-этических ценностей в практике межкультурного взаимодействия полов. Вместе с тем, гендерная культура рассматривается как интегративная составляющая всех видов социальной политики: молодежной, образовательной, семейной, гендерной, экономической, демографической и т.д. Такой подход позволяет выработать гендерную культуру молодежи как основополагающую характеристику индивида, с учетом категории пола, основанную на научном мировоззрении, отражающая определенный уровень этноэгалитарного сознания, инновационного типа мышления, активной созидательной деятельности, равноправных отношений в частной и общественно-политической сферах. Для разработки проблемы ценными являются выводы авторитетных специалистов в области гендерных исследований Е.А. Здравомысловой и А.А. Темкиной, которые рассматривают феномен гендерной культуры в двух аспектах: синхроническом и диахроническом. В частности, Е.А. Здравомыслова и А.А. Темкина в работе «Гендерное измерение социальной и политической активности в переходный период» (СПб,1996) подчеркивают, что в соответствии с теорией социальной конструкции требуется «динамическое измерение гендерной культуры - процесс ее создания и воспроизводство в процессе социализации». С другой стороны, исходя из теории гендерной системы, необходимо гендерное измерение всей социальной структуры общества. Исследователи заключают, «теория социальной конструкции гендера позволяет изучать диахронический аспект культуры; а концепция гендерной системы – синхронический».

Е.Н. Каменская в работе «Гендерный подход в педагогике» (2006) подчеркивает значение гендерного воспитания как неотъемлемого компонента

социализации. В этой связи автором отмечается, что социализированность индивида определяется качеством «гендерного воспитания человека культуры, гражданина, нравственной личности, способного к максимальной самореализации и раскрытию своих способностей». Это следует понимать как гендерную дифференциацию гражданско-политического воспитания. Тем самым решается комплекс задач социально-политического, психосексуального, коммуникативного развития молодежи как субъекта политики. Исходя из такого подхода, критериями гендерной культуры индивида выступают параметры: сознание эгалитарного типа, гендерная идентичность в контексте политических национальных ценностей; социальные, гендерологические, феминистические, политические, правовые знания; социальная активность как отношение к миру, обществу, противоположному полу, к самому себе.

Концептуальное переосмысление современной теории и практики воспитания культуры пола необходимо в рамках мировоззренческой парадигмы социального здоровья, положения которой выработаны Всемирной Организацией Здравоохранения и приняты Организацией Объединенных Наций как политической стратегии национальных государств. Данная парадигма в качестве компонентов интегрирует следующие концепты:

- знаниевый как осознание индивидом своих психофизиологических особенностей с учетом половой принадлежности; это означает сохранение и поддержание здоровья, профилактика заболеваний, вредных привычек, активный полноценный отдых и развитие;
- мотивационный как самопознание своей природы, уникальной самости как источника нравственного саморазвития, самоопределения, самореализации и самосовершенствования;
- практический как активная социокультурная жизнедеятельность через освоение ценностей этнокультуры, гражданских ролей, равноправных, равноответственных моделей социального поведения.

В исследованиях Г. Алмонда, Дж. Пауэлла, К. Строма и Р. Далтона, Б.П. Битинаса, Э. Гидденса, Я.Л. Коломинского, Д.С. Лихачева,

П.Т. де Шардена, К.Т. Ясперса и др. обосновывается социальная философия жизнедеятельности, в основе которой диалектика труда, супружества, досуга, познания, творчества и саморазвития гендерной субъектности индивида.

Принцип аксиологического плюрализма существующих концепций воспитания актуализирует задачу формирования гендерной культуры молодежи в контексте этноэгалитарной мировоззренческой парадигмы. Это означает: гражданско-политическое воспитание молодежи необходимо осуществлять как этнокультурную идентификацию с учетом категории пола. Назначение учебных заведений, как основных агентов политической и гендерной социализации, состоит в формировании интеллектуально-творческой среды социального развития молодежи и обеспечении функций социального контроля путем адаптивного, избирательного воздействия на значимые сферы жизнедеятельности индивида: психосексуальную, эмоционально-волевою, регулятивно-нравственную. Вот почему формирование гендерной культуры молодежи понимается как фактор устойчивого развития трансформирующегося общества и построения представительной демократии, с учетом целостности гендерной субъектности в единстве природного, социального и эмоционально-нравственного начал.

Отсюда следует актуальность концептуальной модели формирования гендерной культуры молодежи как цели социализации, этноидентификации на основе ценностей любви, семьи, брака, нравственного и физического целомудрия. Именно такой подход позволяет решать актуальные задачи социализации молодежи в гендерном измерении. Предлагаемая модель формирования гендерной культуры молодежи разработана на основе комплексного анализа научных исследований различных отраслей знания: новейшей философии, социологии, политологии, медицины, возрастной и социальной психологии, методологии воспитания, социальной педагогики, политической дидактики, теории управления социальными системами. Это позволило в рамках данной работы обосновать гендерную методологию политики воспитания культуры пола через реализацию взаимосвязанных

направлений воспитательной деятельности: мировоззренческого, политико-адаптационного, социально-координационного.

Перейдем к рассмотрению *социополитической теории гендерной культуры*. Несмотря на то, что наука активно использует закономерности гендерной теории, вместе с тем политическая категория «гендерное воспитание» до настоящего времени не разработана. Дадим толкование данной категории. Гендерное воспитание как содержание и инструмент политики государства понимается как целенаправленный, научно обоснованный процесс формирования у индивидов научной системы взглядов на единство и взаимообусловленность биологической, психосексуальной и социокультурной природы человека, закономерности становления маскулинности (мужественности) и фемининности (женственности) через освоение многообразия социальных ролей женщин и мужчин на основе этических норм, культуры, ценностей, идеалов, морали общества. Особое значение приобретает формирование гендерной культуры молодежи как способа активной общественно-политической жизнедеятельности в целях участия в процессах преобразования общества. В основе этого ответственный выбор социально нормативных практик фемининности и маскулинности, самоуважения, самоконтроля проявлений сексуальности как условие духовно-эмоционального личностного развития. Это особенно значимо в современной ситуации, поскольку гендерная самоидентификация связана не с биологической сущностью индивида, а с выбором определенных ненормативных моделей поведения молодежи. В этой связи формирование гендерной культуры молодых людей приобретает исключительное политическое значение и рассматривается как воспитание характера, воли, ответственности. Объектом такого воспитания должно стать развитие здоровой сексуальности как органической части сильной, целостной, творческой личности. Мы исходим из того, что понятие сексуальности следует рассматривать как системообразующий компонент гендерной культуры и понимается в науке как «стержневой аспект человеческого бытия на всем протяжении жизни, включающий пол, гендерные

идентичности роли, сексуальную ориентацию, эротизм, удовольствие, интимность и репродукцию»³¹ [с.375].

Содержание гендерного воспитания, на наш взгляд, включает систему знаний о психофизиологических, социокультурных и общественно-политических аспектах сексуальных отношений: изучение генетических, гормональных, нейрофизиологических факторов социального развития, особенности протекания пубертата (полового созревания у девочек-девушек; мальчиков-юношей). Молодежь должна овладеть навыками разрешения физиологических, психологических, социокультурных проблем в период кризиса идентичности как адаптацию перехода от детства к юношеству, от юношества к взрослости. Необходимо готовить девушек и юношей к семейной жизни, равноправному и равноответственному супружеству, родительству через освоение подвижных гендерных ролей, эгалитарных моделей поведения на основе полноты социальных знаний о функционировании семьи как социального и духовного института. Ценностная направленность гендерного воспитания должна содействовать мотивации молодежи на физическое и нравственное целомудрие, сексуальную целостность, воздержание от сексуальных добрых отношений. Результатом политики гендерного воспитания становится сознательное противодействие молодежи негативному воздействию среды в области интимных отношений, рисков и угроз алкоголизма, наркомании, проституции, болезней, передающихся половым путем. В процессе познания, общения, творчества необходимо ориентация молодежи на осмысление приоритетов жизни как уникального природного дара. Важно использовать накопленный духовный опыт мировых религий в области семейно-брачных отношений. Такой подход способен преодолеть негативный, разрушающий характер межполовых отношений современной молодежи. Гендерная культура молодых людей должна стать интегратором всех видов

³¹ Кон, И.С. Сексология: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 385 с.

культуры общества: духовно-нравственной, национальной, гражданской, экономической, политической, правовой, педагогической, экологической, информационной, семейно-бытовой, нравственно-половой, эстетической, эмоциональной и т.д. Феномен гендерной культуры, как основополагающей характеристики индивида, интегрирует нравственно-половую культуру, как базовую основу, мотивационный механизм. Формирование нравственно-половой культуры молодежи включает развитие научных представлений о межличностных взаимоотношениях полов, знания о психофизиологии полов, сексуальности, личностных и социальных качествах, ролях индивида, ответственности за половое поведение, создание семьи, воспитание детей. Субъекты социализации - все, кто имеют отношение к миру молодежи, призваны обеспечить информационно-просветительскую работу с целью формирования научных представлений о биологии и социологии пола. Содержание политики воспитания нравственно-половой культуры включает: информирование о психофизиологии человека, сексуального и репродуктивного здоровья; представления о социально значимых эталонах маскулинности, фемининности; развитость эмоционально-волевой сферы, навыки саморегуляции, самоконтроля сексуальности, ответственности за ее проявление; профилактика ранней беременности, заболеваний, передающихся половым путем.

Раскроем структуру процесса воспитания нравственно-половой культуры как взаимосвязанную четырехкомпонентную систему, включающую: мировоззренческую, мотивационную, эмоционально-нравственную, деятельностьную составляющие. Способами и средствами политики воспитания нравственно-половой культуры молодежи являются изучение семейной родословной, традиций, обычаев; проведение коллективно-групповых форм семейного досуга; внутриродовых семейных праздников; конфессиональных обычаев, обрядов; организация совместной трудовой деятельности, благотворительности, волонтерства, социальное участие в социальных акциях, проектах; формирование навыков преодоления трудных жизненных ситуаций;

приобщение к нравственным и моральным ценностям семьи; формирование позитивного нравственного образа семьи, равноправных и специфических женских и мужских ролей в интимной сфере; ситуаций и границ моральной ответственности, развитие общественных идеалов положительного гражданского примера родителей в семье и в обществе. Результатом политики воспитания нравственно-половой культуры молодежи становятся социальная зрелость, готовность к браку, принятию семейных ценностей³².

При этом следует понимать, что этот вид политики в отношении молодежи требует адаптационную подготовку к ситуациям рисков социального развития, в частности, различных видов насилия, в том числе сексуального насилия. При этом такая подготовка включает знание способов социальной безопасности; защиты внутренней жизни; корректного социального взаимодействия лиц противоположного пола. Вместе с тем необходимо воспитывать открытость и доверие человека к окружающему социальному миру. Следовательно, нравственно-половая культура – это базисный элемент гендерной культуры. В современной теории социализации не выработаны принципы формирования гендерной культуры личности. В качестве оснований процесса воспитания гендерной культуры молодежи выступают концептуальные положения: 1. индивид – уникальная духовная «самость», субъект выбора: свободного самосознания, самодеятельности, самоопределения; 2. дифференциация социального, политического, психосексуального, культурного и индивидуального начал в становлении и развитии индивида как основы гражданского воспитания; 3. индивидуализация как способ поддержки индивида в автономной гендерной и духовной самости, целостности, самоопределении.

³²Ерофеева, М.А. Педагогическая система профессиональной готовности студентов к гендерному воспитанию школьников: монография / М.А. Ерофеева. – М.: Экон-информ, 2015. – 320с.

Раскроем сущность критериев гендерной культуры личности, содержание мировоззренческого критерия, его показатели. Актуальны политические знания об обществе, государстве, семье как социальных структурах гендерных отношений и взаимодействиях полов, их функциях, социальных, политических, нравственных ценностях, гражданских правах и обязанностях, традициях, обычаях, эгалитарном характере отношений между членами семьи, гражданских ролях отца, матери, значимости домашнего труда, основах его ведения, распределении и контроля бюджета семьи. Требуется воспитание осознания ценности семьи как основы жизни человека, диалектики семейных трудностей и достижений, приобщение к ценностям родовой семейной культуры. Необходимо формирование системы научных представлений о сексуальных взаимоотношениях, основах гигиены, безопасности, ответственности за проявление сексуальности, поддержание нравственного и физического целомудрия.

Развитие гендерной культуры, компоненты социализации, включает мотивационный критерий. В качестве содержания показателей данного критерия выступают: выработка установок, ценностных ориентаций на семейную жизнь, сформированность ценностного отношения к семье как уникальной среды полноценного развития человека; направленность на создание собственной семьи, воспитание будущих детей; развитие установок заботы о членах семьи, бережного отношения к детям, понимание их потребностей, внутренняя поддержка интересов детства в семье; сохранение межпоколенных связей, усвоение опыта старших поколений.

Цель воспитания гендерной культуры молодежи понимается как обогащение нравственных чувств индивидов в сфере межкультурного взаимодействия полов. Это обуславливает эмоционально-волевой критерий и его соответствующие показатели: развитие эмоционально-волевой сферы через актуализацию духовных аспектов гендерных отношений полов во всех сферах жизни общества. Необходимы политические мотивации ценностей любви, дружбы, доверия, уважения в семье как индивидуального адаптационного

пространства индивида. Актуально воспитание позитивных межличностных установок, навыков саморегуляции, сбалансированного управления внутренним состоянием. Следует развивать психологическую культуру межличностных отношений молодежи с противоположным полом.

Уровень сформированности гендерной культуры определяется деятельностным критерием и его показателями. Это требует формирование активной гражданской позиции молодежи, политического участия женщин. Для этого необходимо расширение круга социальных и политических отношений, мотивация социально-профессионального развития, уровня политической образованности, воспитание культуры здорового образа жизни. Требуется овладение основами педагогической семейной культуры воспитания подрастающего поколения. Необходимы также социально-практические навыки семейной экономической деятельности.

Уровень гендерной культуры молодежи – это интегральный индикатор развития демократии, общей культуры общества, социальная характеристика нравственно-этического состояния института семьи, базовый показатель эффективности идейно-воспитательной работы институтов политической социализации молодежи. Будучи отражением фундаментальных биосоциальных свойств индивида гендерная культура включает нравственные ориентации гендерной субъектности, эгалитарный тип мировоззрения, морально-этические принципы жизнедеятельности в семье и обществе. Такое понимание гендерной культуры определяет выбор методологии и инструментария предпринятого социологического исследования (2012г). *Результаты исследований, приведенные ниже, позволяют очертить рельефную характеристику уровней гендерной культуры молодежи.*

Итак, результаты проведенных исследований, данные статистики последних лет свидетельствуют о том, что уровень гендерной культуры белорусской молодежи постепенно возрастает. Растет число позитивных оценок семейных ценностей и эгалитарных идеалов. Вместе с тем, отличительной чертой гендерных взаимодействий индивидов становится доверие, уважение,

сотрудничество полов на основе сосуществования различных форм взаимоотношений, как традиционных, так и постмодернистских. При этом наблюдается гибкость современных социальных практик, в том числе и в сфере нравственно-половой культуры. Так, например, если в прошлом девственность представляла самодовлеющую ценность, то сейчас этический акцент все больше смещается с физического целомудрия на нравственное целомудрие. Традиционные представления об организации межполовых отношений и месте индивида в семье в значительной степени трансформируются в сторону постмодернистских норм и ценностей. В том же направлении претерпевают изменение и модели реального поведения молодых людей в этой сфере.

Для выявления возможной динамики по исследуемой проблеме социологические замеры проводились в два этапа (в 2010 и 2012 гг.) при использовании одного и того же инструментария. Эмпирическую базу исследования составили молодые люди в возрасте от 15 до 30 лет из городов Минска, Светлогорска, Барановичей, Москвы, Коломны, Балашова. В выборочную совокупность вошли три социально-демографические группы молодежи: учащиеся старших классов общеобразовательных школ, студенты 3-5-го курсов вузов, работающая молодежь из числа социальных педагогов, педагогов-организаторов, заместителей директоров школ по идеологической и воспитательной работе. Общее количество респондентов составило: 2620 человек в 2010 г. и 2579 человек в 2012 г. В ходе исследования респондентам было предложено ответить на ряд вопросов, которые позволили выявить ценностные отношения трех выше обозначенных групп молодежи к проблемам актуальности гендерного и нравственно-полового воспитания, распространению в обществе свободных сексуальных отношений и т.п.

Как показывает анализ данных, приведенных на рис. 1, 2, 3, существует определенная зависимость между полом респондента и его отношением к нравственному и физическому целомудрию как морально-этическим ценностям, а также к проблеме распространения свободных сексуальных отношений. Вполне предсказуемо, что девушки оценивают значимость девственности несколько выше, чем юноши. Первые также в большей степени склонны

считать, что свободные сексуальные отношения представляют угрозу обществу. В целом это объясняется многовековой общественной моралью, которая традиционно предъявляет к женщине более жесткие нравственные требования, чем к мужчине.



2010 г.



2012 г.

Учащиеся



2010 г.



2012 г.

Студенты



2010 г.



2012 г.

Работающие

Рис.1. Распределение мнений респондентов о том, является ли девственность величайшей ценностью в современном обществе (в % от числа опрошенных)



2010 г.



2012 г.

Учащиеся



2010 г.

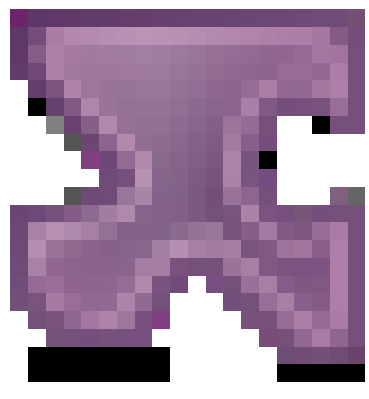


2012 г.

Студенты



2010 г.



2012 г.

Работающие

Рис. 2. Распределение мнений респондентов о том, представляют ли угрозу обществу свободные сексуальные отношения (в % от числа опрошенных)



2010 г.



2012 г.

Учащиеся



2010 г.



2012 г.

Студенты



Работающие

Рис. 3. Распределение мнений респондентов о том, актуально ли сегодня воспитание нравственного и физического целомудрия молодежи (в % от числа опрошенных)

В представленных данных прослеживается явная корреляция между социальными статусами респондентов и их оценками рассматриваемых морально-нравственных вопросов. Так, студенты выше оценивают значимость целомудрия, видят большую опасность в распространении свободных нравов, чем учащиеся учебных заведений. Третья группа (работающие) высказывается по данным вопросам более определенно, заявляя о высокой моральной значимости целомудрия и видя существенную опасность в распространении свободных сексуальных отношений. Причем между первой и третьей категорией респондентов разница в оценках наблюдается значительная. Отчасти это можно объяснить явной, имеющей место разницей в возрасте респондентов (многие из третьей возрастной группы сами уже являются родителями, следовательно, смотрят на вопросы воспитания несколько по-иному, нежели «взрослые дети» из первой группы). Также это можно объяснить профессиональной спецификой деятельности респондентов третьей группы (воспитательно-педагогическая деятельность, безусловно, наложила отпечаток на ценностные ориентиры этих респондентов). Однако среди представителей старшей возрастной группы практически стирается разница между полами в оценках данного вопроса.

Следует отметить позитивный факт, что за два года наметилась небольшая положительная динамика в оценках респондентов. Так, например, в 2012 г. признает ценность девственности несколько большее число респондентов, чем в 2010 г. Это косвенно может свидетельствовать о том, что трансформирующееся общество преодолело критический рубеж выхода из духовно-нравственного кризиса, возникшего вместе с разрушением идеолого-ценностной системы советской эпохи. В социокультурном пространстве постсоциалистических стран в результате краха прежних идеологических доктрин, разрушения господствовавшей системы ценностей, людьми советской общности разных поколений были утрачены духовные ориентиры. Радикальная трансформация всех сфер постсоветского общества, его цивилизационно-культурного пространства, поставило индивидов, отдельные социальные общности перед необходимостью не только возрождения утраченных духовных ценностей, но и формирования новых ценностных ориентаций. Именно эти процессы новой социальной идентичности позволили индивидам ощущать себя социально и духовно свободными. Сам молодой человек определяет собственный выбор идеалов, мировоззрения, убеждений, - всего уклада жизни. Приведенные данные эмпирических социологических исследований, на наш взгляд, свидетельствуют о позитивных сдвигах в системе духовно-нравственных ориентиров молодежи Беларуси, о заполнении существовавшего духовного вакуума подлинно нравственными гендерными ценностями.

В условиях нарастания демографических угроз особый интерес представляет отношение молодежи к семейным ценностям. Семья – не только важнейший социальный институт, но и уникальная психосоциальная среда, формирующая первый опыт общественных отношений, в основе которых ортодоксальность преемственных, фундаментальных ценностей этнокультуры как источник духовно-нравственного и общественно-политического развития. Семья выполняет жизненно важные функции социализации такие как, репродуктивного воспроизводства, воспитания, опеки, заботы, социально-психологической защиты. По сути, именно семья выступает в качестве

своеобразного амортизатора в адаптации молодых людей к разнообразным, не всегда благоприятным, условиям внешней среды. В связи с этим, важно определить, на какие ценности ориентирована современная молодежь, какое место в социальной иерархии отводится семье.

Как убедительно доказывают данные проведенного исследования (рис.4), ориентация на любовь, семью стоит среди ценностных предпочтений подрастающего поколения на первых позициях. В системе терминальных (базовых для личности) ценностей белорусской молодежи семейные ценности являются одним из значимых ценностных ориентиров. Респонденты всех трех выделенных групп высоко оценивают значимость семьи в современном обществе.



2010 г.



2012 г.

Учащиеся



Студенты

2010 г.



2012 г.

Работающие

Рис. 4. Распределение мнений респондентов о том, имеет ли духовную и историческую ценность институт семьи (в % от числа опрошенных)

Положительно следует оценить факт, что за два последних года наблюдается, небольшая, но положительная динамика значимости семейных ценностей. Особенно высока роль семейных ценностей для третьей группы – работающей молодежи из числа социальных педагогов, педагогов организаторов и т.п. Это приобретает особую актуальность, поскольку интерес к семье заметно выше там, где ценности, история и традиции семьи, своей родословной сознательно культивируются обществом, политическими и социальными институтами, старшим поколением. Среди них важнейшим агентом социализации являются учебные заведения. Именно они формируют социальные знания, умения, навыки за пределами непосредственного контакта

родителей и детей. По существу, усилиями педагогов закладывается идеологический фундамент политического образования. Как было отмечено, расширительное социальное влияние учебных заведений на всех агентов политической социализации молодежи является фактором интеграции и мобилизации социальных групп и слоев, института семьи. Тем самым активизируются процессы становления гражданского общества, укрепления семьи как источника политического участия женщин и молодежи. Важен анализ структурирующего воздействия на становление молодежи со стороны такого социального института, как семья. В целом, оценивая ценностные ориентации белорусской молодежи на семейные ценности можно воспринимать с определенной долей оптимизма, хотя вербальные оценки не всегда подкрепляются в поведенческом аспекте, т. е. деятельностном освоении социальной реальности. Подводя итог можно сделать вывод о том, что формирование гендерной культуры молодежи на основе духовно-нравственных ценностей является политической стратегией государства во всех сферах общества. Эгалитарная идеология становится неотъемлемой частью белорусского и российского образа жизни. Это отвечает политико-правовым основаниям политической доктрины государства. Гендерная культура молодежи понимается как ключевой вопрос гражданско-политического воспитания. Молодежь в целом имеет достаточно четкие ценностно-мировоззренческие ориентиры, представления о нравственных идеалах в сфере межкультурных, социальных взаимоотношений полов. Вся социальная среда направленных влияний со стороны агентов социализации на процесс гендерного развития молодежи содействует выработке социального иммунитета молодежи, отвечающего принципам идеологии гендерного равенства в контексте этнокультуры, менталитета белорусского и российского общества.

3. Интеграционная детерминанта формирования социального иммунитета студенческой молодежи

Разработка научно-методического обеспечения модели управления идеологической и воспитательной работы невозможна без учета тенденций, противоречий, закономерностей интеграционных процессов Союзного государства, Содружества независимых государств, ЕврАзЭС. Вопросы межгосударственной интеграции представляют научно-практический интерес для расширения и объединения возможностей социализации молодежи этих стран, укрепления *общего социального иммунитета* средствами гражданско-патриотического воспитания.

Общий социальный иммунитет следует рассматривать как следствие направленного процесса развития общей идентичности у молодежи стран межгосударственной интеграции. Авторитетный английский политолог К. Стром отмечает значимость интеграции в социализации молодежи: «... одна из наиболее важных проблем, стоящих перед политическими системами всего мира, - построение *общей идентичности и выработка чувства общности среди граждан соответствующих стран*. Отсутствие общей идентичности может привести к тяжелым политическим последствиям. Конфликты по поводу национальных, этнических или религиозных идентичностей относятся к числу наиболее взрывоопасных причин политических беспорядков...»³³ [с.46].

В условиях вызовов глобализации баланс стремительно меняющегося мира детерминируется двумя факторами: межгосударственной интеграцией и национально-государственных дифференциаций. В таких условиях происходит активизация движений народов государств за национальное самоопределение, поиск путей сближения национальных интересов: политических, экономических, социальных, культурных, образовательных. Как показывает опыт, становление государственных образований на различных этапах истории складывалось в ходе как интеграционных, так и дезинтеграционных процессов.

³³ Алмонд, Г., Пауэлл, Дж., Стром, К., Далтон, Р. Сравнительная политология сегодня: мировой обзор : учеб. пособие / Г. Алмонд [и др.] ; сокр. пер. с англ. А.С. Богдановского, Л.А. Галкиной ; под ред. М.В. Ильина, А.Ю. Мельвиля. – М. : Аспект Пресс, 2002. – 537 с.

Исходной позицией выработки методологии интеграции молодежи Союзного государства, стран СНГ, ЕврАзЭС является анализ понятия интеграция. Развернутая формулировка этого понятия дана академиком Национальной академии наук Беларуси П.Г. Никитенко. В общем смысле интеграция понимается как объединение определенных элементов в единое целое. Белорусский академик П.Г. Никитенко отмечает, что «современная социально-экономическая теория рассматривает интеграцию как процесс взаимного сближения и создания качественно новых разумных взаимосвязей»³⁴ [с.9].

Правомерно рассматривать интеграцию белорусско-российской молодежной политики как составной части межгосударственной политики Беларуси и России, стран СНГ, ЕврАзЭС (г. Бишкек, 2000г.), Единого Экономического Пространства на территории стран-участниц Таможенного союза (2012г.) и формирующегося Евразийского союза. Содружество Независимых Государств (СНГ) создано в декабре 1991 года. В принятой декларации участники Содружества заявили о своем взаимодействии на началах суверенного равенства. СНГ объединяет: Азербайджанскую Республику, Республику Армения, Республику Беларусь, Республику Казахстан, Кыргызскую Республику, Республику Молдова, Российскую Федерацию, Республику Таджикистан, Республику Узбекистан и Украину. СНГ не является надгосударственным образованием, на добровольной основе. С 1 января 2012 года, начало действовать Единое экономическое пространство.

Законодательно закреплены фундаментальные принципы интеграции: добровольности, всеобщего равноправия как единства в многообразии. Это

³⁴ Никитенко, П.Г. Приветственное слово участникам конференции академика-секретаря отделения гуманитарных наук и искусств, академика Национальной академии наук Беларуси / Никитенко П.Г. // Интеграційныя працэсы у гісторыі краін усходняй Еўропы: Матер. Міжнар. навук. канф., 19-20 ліст. 2008 г. / НАН Беларусі, Інстытут гісторыі; рэдкал.: А.А. Каваленя (гал. рэд.), М.К. Кошалёў [і інш.]. – Мінск, 2008. – С. 8-11.

регулируется нормативными документами: Решением Высшего Совета Сообщества Беларуси и России «О равных правах граждан Беларуси и России на трудоустройство, оплату труда и предоставление других социально-трудовых гарантий» (22 июня 1996 г. № 4), Договором между Республикой Беларусь и Российской Федерацией «О равных правах граждан» (25 декабря 1998 года); Договором о создании Союзного государства (8 декабря 1999 года); Концепцией социального развития Союзного государства до 2010 г., Договором между Республикой Беларусь и Российской Федерацией о сотрудничестве в области социального обеспечения (24 января 2006 г.). В соответствии с Соглашением государств – участников Содружества Независимых Государств о сотрудничестве в сфере работы с молодежью (вступило в силу для Республики Беларусь 14 июля 2006 г.), в 2007 г. создан Совет по делам молодежи. Совет по делам молодежи государств – участников Содружества Независимых Государств (далее – Совет) создан для реализации Соглашения государств – участников Содружества Независимых Государств о сотрудничестве в сфере работы с молодежью (далее - Соглашение), принятом 25.11.2005 года в г. Москве. Руководителем Совета по делам молодежи в 2009г. была Т.Н. Ковалева, бывший заместитель министра образования Республики Беларусь. В рамках ЕврАзЭС 2009 год объявлен годом Молодежи. Данный Совет объявил 2012 год с учетом тематики гуманитарного года в СНГ как «Год спорта и здорового образа жизни».

Среди направлений деятельности Совета по делам молодежи определены такие, как взаимодействие государственных органов и общественных объединений, осуществляющих государственную молодежную политику, реализация совместных двусторонних и многосторонних проектов по молодежной проблематике, совместная подготовка кадров. 11 апреля 2012 г. на заседании Постоянной комиссии Межпарламентской Ассамблеи СНГ по социальной политике и правам человека был рассмотрен и одобрен проект положения о Молодежной межпарламентской ассамблее СНГ. Комиссия также рассмотрела проект модельного закона «О молодежной политике в СНГ».

Важнейшим компонентом интеграционных процессов социализации молодежи является единое образовательное пространство Беларуси и России. В Концепции социального развития Союзного государства подчеркивается, что условием достижения целей интеграции является формирование единого образовательного пространства. Объединительные процессы в сфере образования регламентируются принятым Соглашением между Правительством Республики Беларусь и Правительством Российской Федерации о взаимном признании и эквивалентности документов об образовании, ученых степенях и званиях (27 февраля 1996 г.). Межгосударственная интеграция белорусского и российского образования осуществляется на правительственном, межведомственном, вузовском и других уровнях. Это позволило заключить в настоящее время свыше 300 договоров о взаимном сотрудничестве в сфере образования. Требуется разработка и совершенствование нормативно-законодательной базы, обеспечивающей функционирование образовательного пространства Союзного государства, стран СНГ. Особое значение для решения задач межгосударственной интеграции имеет, по мнению Э.Г. Шевцова, главного специалиста Управления высшего и среднего специального образования Министерства образования Республики Беларусь, «развитие объединенного рынка труда молодежи России и Беларуси путем решения конкретных проблем подготовки специалистов и работников высшей научной квалификации»³⁵ [с.8]. В принятых документах предусмотрены равные права молодых граждан Республики Беларусь и Российской Федерации на доступное и качественное образование, независимо от половой принадлежности, социального статуса. В целях обеспечения доступности профессионального образования для белорусских и российских граждан включены

35 Состояние и перспективы белорусско-российского сотрудничества по подготовке специалистов в Белорусско-Российском университете и филиалах Союзного государства : материалы междунар. конф., Могилев, 23–24 окт. 2008 г. / Белорус.-Рос. ун-т ; редкол.: И.С. Сазонов (гл. ред.) [и др.]. – Могилев, 2008. – 126 с.

соответствующие правовые нормы в правила приема в учреждения, обеспечивающие получение начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования Республики Беларусь и Российской Федерации. В настоящее время в обоих государствах осуществляется кодификация законодательства с целью создания единых, целостных механизмов правового регулирования отношений в сфере образования. Национальная статистика (данные 2008 г.) свидетельствует, что в вузах Республики Беларусь обучается 1923 студента - гражданина Российской Федерации, что составляет свыше 38 % от общего количества иностранных студентов, обучаемых в республике. В 2008 году на обучение принято 387 граждан Российской Федерации. Выпуск молодых специалистов из числа граждан Российской Федерации составил 345 человек. Таким образом, двусторонние отношения в сфере образования носят позитивный и динамичный характер.

По инициативе министерств образования Беларуси и России Совет Министров Союзного государства принял постановление «О мероприятиях Союзного государства в сфере образования» (от 23 июля 2007 г. № 22), которым предусматривается ежегодное проведение в Российской Федерации и Республике Беларусь, за счет средств бюджета Союзного государства, ряда традиционных воспитательно-образовательных мероприятий (туристический слет учащихся Союзного государства, велопробег Союзного государства «Молодежь России и Беларуси - дорога в будущее Союзного государства», маршрут которого проходил по территориям Российской Федерации (Смоленская область) и Республики Беларуси (Витебская и Могилевская область); слет юных экологов России и Беларуси «Экология без границ», на базе Национального парка России «Куршская коса» (Российская Федерация, Калининградская область); гражданско-патриотическая смена для учащихся кадетских школ-интернатов Беларуси и России «За честь Отчизны» на базе учреждения образования «Национальный детский оздоровительный лагерь

«Зубренок». Традиционными являются олимпиады Союзного государства «Россия и Беларусь: историческая и духовная общность».

Позитивный опыт интеграции в социализации сформирован в рамках двустороннего сотрудничества общественного объединения Белорусского республиканского союза молодежи с Российским союзом молодежи, Донским союзом молодежи. Предусмотрена долгосрочная программа реализации совместных действий в рамках деятельности Российско-белорусского союза молодежи³⁶ [с.7]. Разработаны программы взаимодействия молодежных организаций приграничных районов Беларуси, России, Украины в рамках ежегодных фестивалей «Живая вода дружбы».

Все выше отмеченное требует углубленной разработки научно-методического обеспечения и расширения международного сотрудничества учреждений высшего образования Беларуси со странами СНГ, ЕврАзЭС в рамках комплексных программ студенческих и академических обменов, культурно-образовательных мероприятий, научно-исследовательской работы студентов, гражданско-патриотического воспитания молодежи на основе имеющейся нормативно-правовой базы. Анализ показывает, что общность исторических и этнокультурных традиций стран Союзного государства Беларуси и России детерминирует *интеграционную модель формирования социального иммунитета молодежи*. Идеино-политическими основаниями такого вида интеграции молодежи являются общность исторических и политических традиций, ценности истории и культуры восточнославянского этноса. Это является предпосылкой моделирования социального становления белорусско-российской молодежи в сфере интеграции национальных интересов государств. Интеграция гражданско-политического воспитания студенческой молодежи как средства социального иммунитета содействует развитию социальной и политической идентичности молодых поколений Беларуси и

³⁶ Орда, М.С. Молодежь и государство / М.С. Орда // Проблемы управления. – 2005. - № 1. – С. 3-7.

России на основе общности многовековых нравственно-духовных традициях народов.

С другой стороны, источником трансформации ценностей, духовных ориентиров молодежи выступают неоднозначные процессы глобализации, для которых характерна гегемония некоторых зарубежных государств, западных политических организаций, с использованием информационно-сетевых войн как угрозы общим национальным интересам Беларуси и России. Здесь необходима межгосударственная институционализация организационно-управленческих и программно-нормативных механизмов интеграции социализации студенческой молодежи, как интеллектуального капитала модернизации в контексте межгосударственных интересов стран.

Следовательно, в современной политической ситуации важнейшим объектом двусторонней интеграции Беларуси и России призвано стать межгосударственное объединение политико-идеологических, социально-экономических, этнокультурных, научно-образовательных ресурсов на принципах равенства прав и равенства возможностей белорусской и российской молодежи как субъектов интеграционных процессов.

Расширение интеграции социального развития молодежи Беларуси и России, стран СНГ, ЕврАзЭС позволит не только умножить жизненные шансы молодежи этих стран, но и расширить возможности самореализации студенчества, тем самым выработать устойчивый социальный иммунитет в отношении угроз глобально-локального социума на основе общности интересов молодежи, национальных интересов государств, личностных ориентиров молодых людей.

4 Идеологическая матрица образовательного процесса: сущность, условия реализации

Ключевой фигурой идеологической и воспитательной работы в УВО призван стать преподаватель, весь корпус профессорско-преподавательского состава, вооруженный технологиями формирования патриотизма и

гражданственности студентов. Инновации идеологической и воспитательной работы сегодня невозможны без идеологической матрицы содержания программ учебных дисциплин и системы воспитательных мероприятий. В рамках темы социального иммунитета молодежи требуется обоснование сущности, назначения, разработки инвариантной модели идеологической матрицы как теоретико-интеллектуального продукта социологии молодежи.

Предпринятый комплексный анализ теории и практики идеологической и воспитательной работы в сфере высшего образования Беларуси выявил назревшую необходимость научной методологии «определения единого мировоззренческого стержня (по мнению В.Т. Коновалова) для всех обществоведов при разработке учебников, повышение ответственности преподавателей за содержание нравственно-патриотического воспитания студентов»³⁷[с.337]. Другой исследователь Л.И. Подгайская ставит актуальную проблему «программирования кодов» национальной культуры, языка, истории для решения мировоззренческих задач воспитания студенческой молодежи посредством выработки «единого смыслового поля, единого стиля жизни, одних понятий счастья, добра и зла» для созидания и государственного строительства³⁸ [с.354].

Данные обстоятельства актуализируют разработку «идеологической матрицы образовательного процесса в вузе» как метода проектирования и обновления процесса управления идеологической и воспитательной работой в учреждении высшего образования.

37 Коновалов, В.Т. Об актуальных вопросах нравственного воспитания студенческой молодежи // Социальное знание и проблемы консолидации белорусского общества: материалы международ. науч.-практ. конф.: г. Минск, 17-18 ноября 2011 г. / ред.кол.: Котляров И.В. (гл.ред.) и др.; НАН Беларуси, Ин-т социологии НАН Беларуси. - Минск: право и экономика, 2011. – 412 с.

38 Социальное знание и проблемы консолидации белорусского общества: материалы международ. науч.-практ. конф.: г. Минск, 17-18 ноября 2011 г. / ред.кол.: Котляров И.В. (гл.ред.) и др.; НАН Беларуси, Ин-т социологии НАН Беларуси. - Минск: право и экономика, 2011. – 412 с.

Итак, этимология данного термина связана с понятием «matrix» - лат. *матка*. Введение термина «матрица» в сферу политической идеологии предпринято М. Херцфельдом, представителем Франфурктской школы, в значении «базового мифа нации», как архетипа коллективного бессознательного³⁹[с.13]. В социологии управления идеологическая матрица понимается как интеллектуальный способ категоризации социальной реальности в виде актуализированного континуума, содержание которого включает три взаимосвязанных уровня:

- 1) *оценочный* (общественные идеалы, нормативно-ценностные установки, паттерны);
- 2) *программно-когнитивный* (знания, взгляды, убеждения, чувства);
- 3) *прагматический* (стандарты, принципы, нормы поведения, регулятивные механизмы, система контроля).

В теории и практике обучения и воспитания студенческой молодежи в России, Республике Беларусь, Союзного государства, странах СНГ отсутствует прецедент подобной инновации. Это обуславливает сложность выполнения исследовательских задач темы социального иммунитета молодежи, имеющей практической значение для безопасности личности, общества и государства.

Таким образом, в рамках выполнения темы требуется моделирование и программирование *идеологической матрицы* как политико-когнитивной единицы переноса и перевода ценностей культуры, языка, истории, традиций белорусского общества на уровень индивидуально-группового сознания, мировоззрения, убеждений студентов средствами идеологической и воспитательной работы в условиях образовательного процесса. Назначение идеологической матрицы состоит в нормативной трансляции ценностных идей в ходе образовательного процесса с учетом специфики учебной дисциплины, проводимых воспитательных мероприятий по выработанным параметрам, в

³⁹ Herzfeld, M. Towards an ethnographic phenomenology of the Greek spirit // Political uses of the past: the recent Mediterranean experience / Revel J., Levi G. (eds.). – NY, London: Routledge, 2002. – P. 13-42.

контексте приоритетов идеологии государства, стратегий социально-экономического развития, актуальных задач государственного строительства. *Условиями внедрения идеологической матрицы как адаптивно-регенеративной формы управления в содержание образовательного процесса являются:*

1. Внедрение организационной структуры управления матричного типа;
2. Социокультурологическое проектирование содержания учебных дисциплин (разработка и защита учебных проектов социальной направленности на основе ценностей культуры, традиций, истории белорусского и российского народа);
3. Доминирование в учебном плане преподаваемых дисциплин интерактивных дискурсивных форм практических занятий в виде деловых игр, учебных конференций, круглых столов, дискуссий, площадок, творческих работ-эссе и др.
4. Социокультурологическое проектирование содержания гражданско-патриотического воспитания студентов во внеучебное время;
5. Методическая подготовка преподавателей по овладению технологиями матричной организации образовательного процесса, проведение дистанционных мастер-классов в системе повышения квалификации.

Наглядным примером социокультурологического проектирования содержания учебной дисциплины средствами гражданско-патриотического воспитания являются формы самостоятельной поисковой творческой деятельности студентов по изучению жизни, творчества выдающихся деятелей истории и культуры Беларуси – Франциска Скорины, Ефросинии Полоцкой, Кастуся Калиновского, Симеона Будного, Янки Купала, Якуба Коласа, др. Духовно-нравственное воспитание является неиссякаемым источником патриотизма и гражданственности. «Возрождение значимых культурных и исторических символов, воспитание патриотизма, любви и уважения к своей Родине на основе богатого культурного и исторического багажа страны, которым все белорусы должны заслуженно гордиться, - это важная часть формирования и развития национальной идеи», - так определена стратегия

воспитания молодежи в Послании Президента Республики Беларусь белорусскому народу и Национальному собранию «Белорусский путь: патриотизм, интеллект, прогресс» (08.05.2012г.). Поэтому в рамках образовательного процесса в вузе необходимо определить векторы, индикаторы, средства раскрытия богатства белорусской культуры, формирования национальной идентичности молодежи на основе широкого спектра воспитательных мероприятий: экскурсии в исторические места, достопримечательности, посещения паломнических мест (например, Жировичская обитель, Мирский замок, Несвижский замок, др.). Уникальность белорусской культуры должна осознаваться и на примере феномена «Слуцких поясов» как духовно-исторического наследия. Глава белорусского государства в этой связи подчеркнул, что «Слуцкие пояса» лишней раз напоминают нам простую истину, на которой держится наша земля: счастливо то общество, в котором гармонично сплетаются духовные ценности и материальные силы, традиции и новации, прошлое и будущее» (материалы официального интернет-портала Президента Республики Беларусь А.Г. Лукашенко).

Оптимальной формой управленческого воздействия на эффективность процесса гражданско-патриотического воспитания студентов является *адаптивно-генеративная модель матричного типа*. Как было отмечено выше, такая модель отличается адаптивностью, т.е. ее применение позволяет оперативно и гибко корректировать актуальное содержание воспитания адекватно изменениям в экономической, политической, социальной, культурной, научно-технологической сфере жизни общества, и одновременно генерировать новые формы и методы идеологической и воспитательной работы как инструмента формирования социального иммунитета студенческой молодежи. Модель ориентирована на овладение студентами навыками самостоятельного поиска новых знаний, умений ориентации в системе социальных отношений, способами самообразования, развития компетентности, творчества для реализации общественно значимых идеалов, нравственно ориентированной жизнедеятельности.

Необходимо новая модель управления идеологической и воспитательной работой в вузе, в которой традиционные сегменты должны быть дополнены, в некоторых случаях и замещены принципиально новыми подходами матричного типа в культурно-досуговой деятельности студентов и формировании культуры здорового образа жизни. Уточним. Матричная структура управления представляет собой комбинацию двух видов деления: по функциям и конечному продукту. Схема представляет собой вид «матрицы» (решетки, волшебного квадрата - по китайской мифологии), состоящей из клеток. В соответствии с линейной структурой (по вертикали) строится управление по отдельным сферам деятельности в организации. На основе программно-целевого подхода (по горизонтали) организуется управление социально-образовательными программами и проектами. При матричной структуре управления при определении горизонтальных связей необходимы: подбор и назначение *руководителя программы (проекта)*, заместителей по отдельным подсистемам; определение и назначение ответственных исполнителей в каждом подразделении; организация специальной службы управления по реализации программы. В целях координации и контроля качества идеологической и воспитательной работы в условиях матричной структуры управления создается *центр управления программами (проектами)*. Матричная структура построена на основе принципа двойного подчинения исполнителей программы (проекта). Руководитель реализуемого проекта одновременно взаимодействует с двумя группами подчиненных: с членами проектной группы и с другими специалистами подразделений. Достоинствами матричной структуры управления являются характеристики:

- интеграция различных видов деятельности в рамках реализуемых проектов, программ;
- качество реализации проектов, программ;
- взаимодействие проектных команд;
- вовлечение руководителей всех уровней и специалистов в сферу активной творческой деятельности по реализации проектов;

- единство координации и контроля над ответственностью руководителя за проект (программу) в целом, так и за его элементы;

- мобильность матричной структуры на изменения внешней среды.

Следовательно, внедрение инноваций в сфере обучения, воспитания студенческой молодежи требует применения организационно-матричных структур управления идеологической и воспитательной работой в вузе как инструмента формирования социального иммунитета.

Горохова Виолетта Венедиктовна -

кандидат исторических наук, доцент кафедры профессиональной этики и эстетической культуры Московского университета МВД России, vetta72@mail.ru

Горохова Ирина Венедиктовна -

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики,

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный

университет», goroxova@list.ru

Религиозный экстремизм как угроза национальной безопасности

В числе актуальных проблем на сегодняшний день можно выделить противодействие экстремизму. Противодействие экстремизму - это часть национальных интересов России во внутривнутриполитической сфере, которая включает устранение причин и условий распространения экстремизма, одним из опасных проявлений является религиозный экстремизм.

Причины и особенности религиозного экстремизма. За последнее время усилилось идеологическое, стратегическое, ресурсное взаимосвязанность религиозных объединений в отдельных странах и в международном масштабе. Особое место в этом процессе занимает территория бывшего советского пространства и стран восточной Европы, на которых усилилась деятельность националистических и религиозных организаций. Одним из проявлений такого взаимодействия является распространение религиозного экстремизма или религиозно-политического экстремизма.

Религиозный экстремизм является одной из угроз действительных угроз современному обществу, культурному и цивилизационному взаимодействию, мировой безопасности. Экстремизм на религиозной основе взаимосвязан с политикой и национализмом, поэтому часто встречается в научной литературе термин «религиозно-политический экстремизм». В мире и России наблюдается его стремительный рост, однако часто в СМИ и в общественном сознании ассоциация происходит именно с исламским радикализмом. Большинство исследователей религии считают, что в любой религии (не только в исламе)

заложено данное явление. Религиозный культ предполагает определенное поведение, чувство зависимости, исполнение основных обязанностей в виде заповедей и главных предписаний. Религия дает обоснование для протеста и сопротивления всему, что не укладывается в основные нормы. Известно, что в разные эпохи человечества религиозный экстремизм вспыхивал внутри разных вероисповеданий. Поэтому важно выделить из всего массива экстремистских проявлений, связанных с религией, именно те, которые представляют наибольшую опасность для личности, общества и государства.

Выделяют различные причины религиозного экстремизма:

- социальные и экономические кризисы;
- деформация политических структур;
- падение жизненного уровня у части населения;
- подавление инакомыслия и оппозиции власти; национальный гнет;
- амбиции лидеров политических партий и религиозных групп, стремящихся ускорить реализацию выдвигаемых ими задач;
- деятельность зарубежных религиозных миссионеров, нацеленная на разжигание межконфессиональных противоречий.

Названные причины религиозного экстремизма можно отнести и к условиям России. Социальная неудовлетворенность создает питательную среду для разжигания противостояния социальных групп. В современной России происходят динамичные процессы по изменению национальной и религиозной ситуации. На возникновение экстремизма в России влияет неуправляемая миграция. В Россию прибывают незарегистрированные, бесправные иммигранты, вытесненные в сферу «серой» и «черной» экономики, дестабилизирующие рынки труда, создающие благоприятную почву для деятельности криминальных элементов. Получает распространение представление, что, избавившись от чужаков-иммигрантов, Россия сумеет быстрее и успешнее избавиться от трудностей. При этом не учитывается то обстоятельство, что в существующей демографической ситуации страна заинтересована в притоке трудоспособных, экономически активных

переселенцев. Пока данное явление не будет введено в правовые рамки, неприятие будет определять поведение определенных групп населения, и приводить в возникновению ксенофобии и ненависти у некоторой части молодежи. Данное поведение некоторых молодых людей, объединенных в группы, может приводить к проявлениям экстремизма на национальной и религиозной основе.

Существуют различные виды экстремистского поведения. В рамках данного исследования будет рассмотрен вид экстремистского поведения, связанный с принадлежностью к религии и национальностью. События в мире наглядно показывают опасность религиозного экстремизма. Религиозный экстремизм направлен на насильственное изменение государственного строя и захват власти, при этом за основу берется религиозное учение и символы как главный фактор привлечения людей, направляя их на бескомпромиссную борьбу. Религиозные истоки экстремизма предполагают приверженность в религии к крайним взглядам и действиям. Россия впервые столкнулась с данной проблемой в 90-е годы и была вынуждена отразить военными средствами, однако в настоящий момент проводится работа по профилактике, другими невоенными методами – гуманитарными, которые имеют решающее значение в деле профилактики религиозного экстремизма. В отечественной науке существует традиция считать, что религиозного экстремизма как такового нет, он является лишь разновидностью политического, закрытого соответствующими догматами крайних взглядов и мер проявления. Однако при обосновании с помощью доктринальных точек зрения и отечественных нормативно-правовых актов, необходимо признать, что данное понятие «религиозный экстремизм» имеет право на существование в современном обществе как отдельный вид экстремизма. Дифференциация понятий позволит более точно определить причины, порождающие экстремизм на религиозной основе и способствовать эффективному выбору средств и методов борьбы с ними, а также прогнозированию событий, поиску эффективных путей предупреждения и преодоления.

Все виды экстремизма (политический, национальный, религиозный, идеологический и т.д.), в «чистом» виде не встречаются, а находятся в тесном взаимодействии друг с другом. Поэтому данное понятие «религиозный экстремизм» состоит из двух составляющих – это экстремизм и религия.

Экстремизм (от лат. extremus-крайний) – приверженность к крайним взглядам и мерам (преимущественно в политике). Выделяют разновидности (направления), как политический, религиозный, этнонациональный и другие виды. Указанные разновидности экстремизма взаимосвязаны друг с другом и нередко трансформируются один в другой.

При рассмотрении понятия «религиозный экстремизм», выбираются только деструктивные проявления, базирующиеся на основных положениях религий. Наибольшую опасность в современном мире и России, представляют последствия влияния социальных, политических, экономических и иных факторов в молодежной среде, при которых у молодежи, не имеющей прочных идеологических установок, формируются радикальные взгляды и убеждения. Молодежная среда в силу своих социальных характеристик и остроты восприятия окружающей обстановки является той частью общества, в которой наиболее быстро происходит накопление и реализация негативного протестного потенциала.

Таким образом, молодые граждане пополняют ряды экстремистских и террористических организаций, которые активно используют разобщенную российскую молодежь в своих политических интересах. Большинство исследователей считает, что религиозный экстремизм-это достижение целей методами, не являющимися традиционными в религии, не преследует политических целей и главным образом проявляется в религии. Главная цель религиозного экстремизма - признание своей религии ведущей и подавление других религиозных конфессий с помощью принуждения к своему вероучению. Отстаивание лицами своей веры - одно из основных положений многих конфессий, однако религиозный экстремизм часто появляется и развивается на

почве духовного невежества.

Основные признаки религиозного экстремизма:

- возбуждение религиозной розни; нарушение прав, свобод и законных интересов человека и гражданина, в том числе из-за его религиозной принадлежности, либо отношения к религии; разжигание нетерпимого отношения к представителям других конфессий, либо проявляющийся в противоборстве в рамках одной конфессии.

-приверженность к крайним убеждениям, мерам;

-радикальное изменение внешнего мира согласно религиозным взглядам;

-совершение общественно опасных противоправных деяний по религиозным мотивам.

Для современного религиозного экстремизма характерно преобладание силовых методов борьбы для достижения своих целей – насильственного изменения государственного строя, захвата власти, нарушения территориальной целостности государства (пример – события в Сирии – государство ИГИЛ, в Нигерии – Боко Харам).

Религиозные экстремистские организации стремятся к решению не только этнических и религиозных проблем, но и добиваются достижения *политических целей*, а именно:

- независимости националистической элиты от центральной власти, захвата власти путем отделения от всей страны;

- перераспределения жизненных ресурсов и природных богатств, передела собственности и присвоения государственной собственности;

-сохранения самоидентичности, самобытности традиционалистических сообществ на основе мононациональности и монорелигиозности;

-ухода от современной урбанистической цивилизации;

-навязывания чуждого образа жизни и миропонимания, обращаясь при этом к религиозному фундаментализму.

В дальнейшем это порождает такие явления как *«этнорелигиозный терроризм»*, который представляет собой «крайне агрессивную и общественно

опасную форму проявления криминального религиозного экстремизма. В своих исследованиях к данной проблеме обращается Ю.М. Антонян. По его мнению, этнорелигиозный терроризм специфичен, т.к. использует механизм сакрализации религиозно-идеологической платформы, и является видом терроризма и типом криминально-религиозного экстремизма, поскольку «преступление стимулируется мотивами обеспечения торжества своей нации и народностно-национальной религии или же конфессии, реализации национальных и религиозных идей, в том числе сепаратистских, за счет подавления или даже уничтожения других национальных и религиозных групп (причем и в рамках одной религии)⁴⁰.

Этнорелигиозный терроризм в современном мире представляет наибольшую опасность. По масштабам он может быть сравнен лишь с общеуголовным. Данный вид терроризма вырастает на почве экстремизма, национальной и религиозной нетерпимости, вражды и ненависти, нежелание идти на переговоры с другими группами, неуважение и игнорирование их интересов. Его могут представлять и реализовывать не только представители данной этнорелигиозной группы, но и люди других национальностей и вероисповеданий, которые за деньги или по личным мотивам принимают участие в данных операциях, выступая рядовыми исполнителями (пример, участие выходцев из разных стран на стороне бойцов ИГИЛ в Сирии). Этнорелигиозный характер терроризма определяется и тем, что местное население поддерживает националистические и сепаратистские идеи и планы, конкретных боевиков и часто бывает готово оказать им помощь. При изучении данной проблемы необходимо учитывать, что у многих народов Северного Кавказа сохранилась общинная структура. Она предполагает присутствие разных кланов, взгляды которых могут не совпадать, что будет приводить к вражде и кровной мести. В обществах, живущих по законам древнего права-адата, не всегда совпадает понимание законности, а наказание преступника

40 Природа этнорелигиозного терроризма/ Ю.М.Антонян, Г.И. Белокуров, А.К. Боковиков и др. ; Под.ред. Ю.М. Антоняна. М.: Аспект Пресс, 2008. С.13.

считается частным делом заинтересованной стороны; порядок удерживается равновесием интересов разных общин. Древний вид общинного уклада сохранился во многих мусульманских странах, влияя на жизнь и миропонимание людей, на криминогенную обстановку и на боевые и террористические действия. Эта особенность жизни народов Северного Кавказа подтверждает, что терроризм в этом регионе носит этнорелигиозный характер. Этнорелигиозный терроризм отличает черта, связанная с длительным сохранением в памяти на несколько поколений ненависти к виновным. Ненависть к другим, начинает функционировать на повседневно-бытовом сознании и на духовном. Бытовое сознание с раннего детства формирует вражду и презрение к «неверным» или представителям других народов. Данный вид терроризма не сводится только к столкновению между христианским и исламским миром. Данный вид терроризма имеет место между ирландцами – католиками и шотландцами, и англиканами – протестантами, в исламе – между суннитами и шиитами, на Северном Кавказе между традиционным суфизмом и радикальными направлениями и др.). Современный этнорелигиозный терроризм называют чаще всего исламским, в связи с тем, что к терроризму прибегают наиболее радикальные и агрессивные деятели, исповедующие религию, прикрываются ею, ведут борьбу за ценности ислама. К важнейшим факторам, порождающим данный вид противоправного поведения необходимо отнести общинное устройство, долгое время сохранявшееся у народов Кавказа. Оно приводит к возникновению общинной идеологии и психологии, определяющей отношение к миру. Сохранение и стремление восстановить догосударственные формы общинного регулирования, норм обычного права, родового права. Кровная месть существует только в донациональных обществах, члены которого считают себя частью рода, а не нации. В обществе, не преодолевшем родоплеменной раздробленности, не существует единой законности, а порядок воспринимается как равновесие всех сторон общин. Государство – инструмент совмещения интересов возникает там, где есть

представление об общем благе⁴¹. Дольше всего пережитки родового общества сохраняются на изолированных территориях - на островах, в горах, пустынях, джунглях и др. Закрытые террористические союзы поддерживали порядок в первобытном обществе до эпохи вождей, часто препятствовали возникновению централизованной власти. В наше время сохранились такие тайные общества, выполняющие функцию «поддержания обычая» в Тропической Африке. В Нигерии такой всплеск наблюдался в 1960-е годы, в период обретения независимости и борьбе за власть местной знати. В последнее время Нигерия заявила о себя новым всплеском исламского радикализма и провозглашением государства, на шариатских основах «Боко Харам». В качестве примера европейских сообществ, можно привести горную страну Басков, острова Ирландии и Корсика.

Религиозный экстремизм является питательной средой для терроризма, имеет древние корни. В истории христианства были периоды нетерпимости к другим религиям и течениям внутри, и оно жестко преследовало их. Религиозные ориентиры четко определяли пути решения проблем, это сохранение традиций и верований и противопоставление светскому духу времени. Политизация ислама наиболее очевидна в мусульманских странах, живущих по религиозному праву, т.е по шариату. Есть государства, в которых общинный уклад преодолен.

Особенность современной религиозной ситуации в мире и России отличается многообразием, однако есть определенные закономерности, связанные с психологией личности, втянутой в религиозную борьбу. Ю.М. Антонян, отмечает, что политизация и идеологизация национальных групп и отдельных личностей, их истериозация во многом способствуют фанатичности⁴². В периоды напряженности и соперничества национальные лидеры убеждают, что необходимо ощутить свою судьбу не в личностных, а в

41 Природа этнорелигиозного терроризма/ Ю.М.Антонян, Г.И. Белокуров, А.К. Боковиков и др. ; Под.ред. Ю.М. Антоняна. М.: Аспект Пресс, 2008. С.30.

42 Там же С.35.

национальных (этнических) и религиозных категориях. Личности внушают, что традиционные ценности находятся под угрозой. Идентификация клановой или этнической группы рождает много общих мифов и легенд, для объединения членов группы, часто происходит переход негативных стереотипов восприятия «чужаков» из пассивной формы в активную. Часто личности, в первую очередь молодежи внушается мысль об исключительности нации или религии, о выдающихся чертах национального характера, об особом месте нации в истории. В связи с этим мифологизируются образы далеких предков, превозносятся их необыкновенные качества, при этом критикуются действительные и мнимые враги, гипертрофируются исходящие от них угрозы и собственные возможности⁴³. Иногда религиозная и национальная мифология может составлять основу этнорелигиозных движений с положительным или отрицательным знаком. Они могут использоваться и в борьбе с религиозным экстремизмом.

Современные российские исследователи отмечают, что в большинстве случаев можно встретить религиозное невежество части верующих, это является следствием советского атеизма. Опросы показывают, что не все могут четко ответить к какой ветви ислама, правовой школе они принадлежат, это приводит к быстрому заимствованию любых религиозных убеждений навязанных извне, которые могут стимулировать их террористическую активность. В России в ряде регионов, традиционного проживания мусульман наблюдается насаждение чуждых религиозных направлений в исламе. Это приводит в общественном сознании к формированию образа врага и исламофобии, поэтому для решения данной проблемы важно вооружать специалистов знаниями и проводить работу по разъяснению отличий традиционного ислама от ваххабизма или салафизма и других направлений.

Необходимо отметить, что общество в современной России разнообразно по этническому и религиозному составу. В религиозных группах, неоднородный

43Природа этнорелигиозного терроризма/ Ю.М.Антонян, Г.И. Белокуров, А.К. Боковиков и др. ; Под.ред. Ю.М. Антоняна. М.: Аспект Пресс, 2008. С.39.

состав верующих. Среди них 50% со средним образованием, 40% с высшим. Православных 75%, мусульман 20%. Это является показателем укрепления позиций религии в стране, но и может привести к межрелигиозным конфликтам, так как в вопросах конфессиональной самоидентификации и соперничества растет число активных образованных людей, которые могут приносить организованные основания в оживлении как позитивных, так и негативных религиозных тенденций. Опасность религиозно-этнических конфликтов, в последние годы привели к необходимости обратить на них внимание.

В последнее время интерес к истории, к современному состоянию ислама в мире, вызван ростом радикальных организаций на основе ислама. Отношение к исламу, которое проявляют политики, СМИ и общественное мнение, чаще всего сводится к двум точкам зрения.

Первая утверждает, что ислам – религия умеренности, гуманности и справедливости, поэтому не имеет отношение к событиям, распространяющим насилие. Радикалы просто прикрываются исламом.

Другая точка зрения, создает облик ислама как религии насилия и вражды. При этом оба подхода сталкиваются с неполной информацией, а иногда и демонстрируют невежество. Преодолеть незнание бывает сложно, так как многие понятия могут трактовать по разному опираясь на арабские источники. Ряд понятий (джихад, шариат, шахид), часто используются, но их истинное значение для многих Другой ряд понятий (таухид, умма, фетва, джамаат, такфир и другие), играет в радикальных исламских идеях ключевое значение, но известно лишь для специалистов. *Политический радикальный* ислам имеет мало общего с истинным исламом как вероисповеданием, а отдельные группы и лидеры используют его как средство политической борьбы для достижения политических целей (пример: арабская весна, события в Сирии и Ливии). В данном случае он проявляется в форме экстремизма и терроризма, а прилагательное «исламский» лишь указывает на конфессиональную принадлежность членов экстремистских группировок или участников

террористических актов.

Все перечисленное показывает необходимость изучения процессов в современном исламе. Эти процессы получили название «Исламское возрождение». Сейчас выделяют 3 различные идейные «платформы», традиционализм, модернизм, фундаментализм.

Традиционализм - выступает за сохранение того варианта ислама, который присутствует в том или ином государстве, выступают против перемен в религии и в общественной жизни. Носителями данного типа выступают представители официального духовенства. «Великий джихад» в традиционном исламе, рассматривается как усилие над собой, а не как насилие над кем-то. «Малый джихад» (джихад меча, или газават) – трактуется как оборонительная война против притеснения мусульман.

Последователи модернизма адаптируют догматику и культовую практику к запросам современного общества. Они выступают за соединение ислама с либеральными ценностями и с институтами общества.

Фундаментализм утверждает необходимость возобновления принципов «чистого ислама». Среди самих мусульман для обозначения фундаментализма используется термин «салафизм»-от арабского *праведные предки*. В их учениях присутствует два главных положения – о такфире и особо понимаемом джихаде.

Исламский фундаментализм (салафизм) представляет духовную базу исламского радикализма. Эти понятия не синонимы. *Исламский радикализм*-узкое понятие, часто используется «исламизм», «политический ислам».

В процессе поиска путей противодействия, эффективных результатов не найдено ни в России, ни в других странах где развивается данное явление.

Борьба должна вестись не только военно-политическими методами, но также в экономической, при этом важнейшим направлением данной борьбы является идеологическая сфера, особенно в молодежной среде.

Проблемы профилактики религиозного экстремизма у молодого поколения.
В России, в последнее время заметна тенденция к расширению социальной

базы экстремизма за счет образованной молодежи, в том числе – некоторой части студентов не только северокавказских вузов, но и других регионов России. Лидеры и идеологи экстремистских организаций, в особенности – исламского направления, работу среди молодежи Российской Федерации считают одним из главных направлений своей деятельности. В условиях, когда молодые люди не имеют прочных идеологических установок, формирование радикальных взглядов происходит быстро, происходит насаждение деструктивной идеологии и создание разветвлённой инфраструктуры для последующего ведения подрывной деятельности на территории России. В данной работе используются различные методы. Например, привлечение студентов эмиссарами указанных организаций и группировок для работы в российских отделениях, зарубежных, исламских фондов, где осуществляется соответствующая идеологическая обработка, и наиболее перспективные, с точки зрения исламистов, лица из числа российской молодежи направляются на учебу в зарубежные исламские центры (Йемен, Пакистан, Королевство Саудовская Аравия и др.), где в течение длительного периода им внушается идеология «ваххабизма». Также активно используются возможности так называемых мини-мечетей (молельных комнат), создаваемых в местах массового сосредоточения последователей мусульманской религии с целью насаждения идеологии «истинного» ислама и распространения активистами экстремистских организаций и группировок соответствующей литературы. Антироссийские политические силы в мусульманском мире и на Западе продолжают использовать исламский фактор для внедрения в России экстремистской религиозной идеологии в ущерб национальным интересам нашей страны. Действия исламских экстремистов возбуждают сепаратистские настроения в мусульманских районах РФ, ведут к отчуждению от российского общества его мусульманского компонента. Это сопровождается ослаблением многих факторов, обладающих потенциалом противодействия нарастающим негативным влияниям. В их числе проявляется ослабление института семьи и рост негативного эффекта в информационном пространстве. В последнее время

наблюдается увеличение отклоняющегося поведения среди подростков и старшекласников. У молодых людей, наиболее подверженных деструктивному влиянию, легче формируются радикальные взгляды и убеждения. Это приводит к тому, что молодежь активно пополняет ряды экстремистских и террористических организаций.

Молодежь является той частью общества, в которой более активно происходит накопление и реализация негативного протестного потенциала в силу своих социальных характеристик и остроты восприятия окружающей обстановки. Молодежь – социально-демографическая группа, выделяемая на основе совокупности возрастных характеристик и обусловленных этим, а также характером культуры и свойственных данному обществу закономерностей социализации социально-психологических свойств. Современные возрастные границы – от 14-16 лет до 25-30 лет. Основным ресурсом профилактики экстремизма и терроризма среди молодых людей является система образования, представляющая собой наиболее организованный, проникающий практически во все сферы жизнедеятельности общества институт.

Профилактическая деятельность должна осуществляться с учетом социальных условий и возрастных особенностей старшекласников. Наиболее уязвимым, с точки зрения вхождения в поле экстремистской активности, является возраст от 14 до 22 лет. Подростковый возраст и юность характеризуются развитием самосознания, обострением чувства справедливости, поиском смысла и ценности жизни. Именно в это время старшекласник стремится найти свою группу, озадачен поиском собственной идентичности. В то же время в этом возрасте может проявляться неустойчивость психики, что может привести к подверженности внушению и манипулированию. Поиск идентичности, не всегда удачные попытки закрепиться в жизни ведут к неуверенности, желанию сформировать круг близких по духу людей, найти ответственного за все беды и неудачи. Таким кругом вполне может стать экстремистская субкультура, неформальное объединение, политическая радикальная организация.

Играя на религиозных чувствах населения, на свободе вероисповедания, а также используя то, что у государственных институтов нет опыта взаимодействия с религиозными организациями, пытаются содействовать изменению существующего конституционного строя любыми методами, не исключая и насильственные.

При анализе причин возникновения религиозно-экстремистских течений и радикальных течений, среди молодежи на примере группировки «Хизб ут-Тахрир» в Среднеазиатском регионе, исследователи выделяют ряд особенностей. Экстремисты не испытывают значительных трудностей при наборе сторонников, это вызвано рядом причин:

1. После распада СССР произошел, слом старой идеологии, появляется много людей, не нашедших себя, не имеющих работы, средств к существованию, обреченных на нищенское прозябание без всяких надежд на улучшение своей жизни. Участие в деятельности экстремистских организаций оказывается для них единственным шансом, который, предоставляет возможность заработать; и придать и новый смысл жизни.

2. Снижение уровня образования на Кавказе и в Центральной Азии, привело к появлению поколения молодежи, не имеющих прочных знаний и поэтому легко поддающихся идеологической обработке. Это следствие массового закрытия детских садов, школ, библиотек, детских учреждений, которые действовали во времена Союза, а также невозможность получить среднее и высшее образование.

3. Через распространение экстремистской литературы, обучения студентов в религиозных учебных заведениях в странах Ближнего Востока, открытия мечетей, обработки духовенства, направления иностранных миссионеров, имеющих неограниченные финансовые ресурсы, которые в условиях резкого обнищания основной массы населения способны развернуть эффективную деятельность происходит интенсивное внедрение радикальных направлений ислама.

В схеме построения пропагандистских изданий экстремистов,

учитываются психологические особенности различных слоев населения в каждой стране. Экстремистская литература распространяется на русском и национальном языках. Книжки, брошюры, листовки написаны достаточно простым, но в то же время не примитивным и очень понятным языком. В них приводятся цитаты из Корана и Сунны. Содержание текстов обычно указывает причины бедственного положения людей и подводит к выходу из сложившейся ситуации, за счет присоединения к деятельности той или иной экстремистской партии или группы.

Однако сторонники «Хизб ут-Тахрир», не всегда догадываются, что иногда фрагменты из Корана и Сунны, которые приводятся в литературе, даны в несколько искаженном варианте чтобы подтвердить те или иные радикальные установки организации. В программе партии «Хизб ут-Тахрир» говорится: «Хизб ут-Тахрир» была основана в ответ на высказывание Аллаха: «Пусть среди вас будет группа тех, кто будет призывать к хорошему, устанавливать (предписывать) то, что правильно, и запрещать зло, и это те, кто достигнет успеха».

В академическом издании И. Крачковского данный фрагмент Корана звучит по-иному: «И пусть будет среди вас община, которая призывает к добру, приказывает одобренное и удерживает от неодобряемого. Эти – счастливы» (Коран 3:104). Идеологи «Хизб ут-Тахрир» намерено используют данный вариант перевода аята, который искажает его смысл и придает звучанию явную агрессивность. Опираясь на этот аят, руководство партии считает именно «Хизб ут-Тахрир» группой, имеющей право «устанавливать то, что правильно, и запрещать зло». Своим сторонникам хизб-ут-тахрировцы внушают, будто бы Аллах под «группой людей» имел в виду именно членов партии «Хизб ут-Тахрир».

Удачные пропагандистские приемы, применяемые сторонниками организации, приводят к тому, что ряды постоянно пополняются новыми молодыми людьми. Например, в книге, «Система ислама», текст которой напечатан на серой, плохого качества бумаге, содержится много идей, понятных

для отчаявшегося человека, который не видит будущих перспектив своей жизни. В этой книжке говорится о тяжелой жизни мусульман всего мира.

В качестве главной причины называется, что мусульмане отвернулись от Аллаха и отошли от истинной веры. Далее следует ударный фрагмент текста: «Когда мусульмане придерживались правильной веры, неукоснительно соблюдали все предписания шариата, основанного на священных текстах Корана и положениях Сунны, они правили всем миром, как во времена халифата».

В книге дается критика традиционного ислама, последователи которого привели мусульманский мир в упадок, и дается изложение содержания «правильного» учения, суть которого сводится к возврату к истокам и «чистому исламу». Как правило, ключевым пунктом всех этих произведений являются рассуждения о необходимости джихада, который экстремистскими идеологами подается исключительно как ведение войны с неверными.

Приблизительно по такой же схеме построены все пропагандистские издания экстремистов. Помимо тезисов об «угнетенном» положении ислама и необходимости возврата к истокам авторы текстов концентрируют внимание на проблемах, которые в настоящее время действительно представляют собой серьезный характер. Данные издания отвечают на вопросы как необходимо изменить жизнь мусульманину.

Одним из важнейших направлений распространения экстремистских идей и взглядов является сеть Интернет как наиболее актуальный и быстро развивающийся сектор, используемый для пропаганды радикальных идей. Интерес молодежи к интернету вызван сложной проблемой – проблемой идентификации этих людей. Киберпространство является для большинства единственным местом, где носители любых идей независимо от национальности, гражданства и территориальной привязки могут действовать нелегально и в условиях практически полной безопасности. Происхождение киберэкстремистов в настоящее время не может быть ограничено их реальным гражданством - по большому счету использовать Сеть в своих целях может как

любое государство, так и группа или даже отдельная личность. Новые средства коммуникации, в особенности компьютерные технологии, вынуждают по-новому рассматривать проблему локального и глобального религиозно-политического противоборства. Большая гибкость и экстерриториальность различных способов противодействия властям предоставляют возможность связываться с подобными группами далеко за пределами собственных границ, перенимать друг у друга эффективные стратегии и технологии, получать соответствующие инструкции и рекомендации.

Профилактические меры по обеспечению религиозной безопасности.

Проблемы обеспечения национальной безопасности всегда имели для России первостепенное значение, что обусловлено ее географическим положением, а также особенностями менталитета российского народа. Существуют известные во все времена угрозы национальной безопасности, актуальные практически для любого государства. Это внешняя агрессия и нарушение границ, преступность, неэффективность управления, нехватка продовольствия и т.д. В настоящее время можно говорить о появлении и развитии новых угроз национальной безопасности России, которые требуют комплексного изучения с целью последующей эффективной нейтрализации. В современном мире прослеживаются две основные тенденции. С одной стороны, это процесс секуляризации, а с другой – процесс актуализации религиозности и нарастающее во всем мире религиозное противостояние, что привело к появлению серьезных вызовов системам обеспечения национальной безопасности по всему миру, в Европе и в России. Механизмы реализации «арабской весны» во многом носили религиозный характер, без которого представляется невозможным организовать подобные масштабные события. В ирано-американском конфликте, в сирийском конфликте и других, одним из определяющих также является религиозный фактор. За революциями в странах арабского мира, таких как Ливия, Сирийская Арабская Республика, стоят западные страны и их союзники, успешно использующие для достижения своих целей религиозную сферу жизни общества. Религиозный фактор играет важную

роль в событиях на Украине, происходивших в начале 2014 г., когда явно прослеживалась агрессия со стороны оппозиции в отношении РПЦ (Русской Православной Церкви), а священнослужители некоторых конфессий открыто встали на сторону украинских националистов.

Религиозный фактор будет продолжать использоваться для реализации агрессивных намерений в отношении России как зарекомендовавший себя в качестве эффективного инструмента геополитики. Данный тезис нашел свое отражение в Указе Президента России от 5 февраля 2010 г. № 146 «О Военной доктрине Российской Федерации». В указанном документе среди основных внешних военных опасностей Российской Федерации отмечается рост религиозного экстремизма в районах, прилегающих к государственной границе Российской Федерации и границам ее союзников, а также в отдельных регионах мира. Факторы религиозной жизни общества в целом и отдельных людей необходимо учитывать при выработке внутренней и внешней политики России.

В последние годы к проблемам религиозной безопасности различные авторы обращались все чаще. В частности, исследовались политические, социальные, философские аспекты этой проблематики. Предпринимались попытки исследования юридических механизмов обеспечения религиозной безопасности. В то же время сам термин «религиозная безопасность» до сих пор не имеет устоявшегося юридического определения, что представляет собой сложную и полемическую проблему. В настоящее время разработка основных категорий и понятий а также исследование правовой базы религиозной безопасности является одним из условий выработки законодательства Российской Федерации, гарантирующего религиозную, а значит, и национальную безопасность российского общества, а также выработке эффективных методов ее обеспечения.

Вопросы безопасности всегда были в центре внимания права. Правовое регулирование отношений в области национальной безопасности России в целом и религиозной безопасности как важнейшей ее части, обеспечивается через действие норм Конституции Российской Федерации от 12 декабря 1993 г.

(с учетом поправок, внесенных Законами Российской Федерации о поправках к Конституции Российской Федерации от 30.12.2008 № 6-ФКЗ и от 30.12.2008 № 7-ФКЗ).

Современная ситуация во многих странах мира и в России показывает, что стабильность в религиозной сфере является одним из факторов благополучия и мирного существования.

Угрозы религиозной безопасности России, по мнению ряда исследователей, представляют комплекс условий и факторов нарушения конституционных прав человека и гражданина, суверенитета и территориальной целостности государства, его способности к устойчивому развитию и основ конституционного строя Российской Федерации. Все составляющие конституционного строя России могут быть объектами угроз, возникающих в религиозной сфере жизни общества. Например, принцип разделения властей, закрепленный ст. 10 Конституции РФ, может быть поставлен под угрозу, если к власти в России придут политические деятели, разделяющие идеологию ваххабизма, доктрина которого не предполагает независимого существования таких ветвей власти, как законодательная, исполнительная и судебная, а утверждается власть, основанная на шариате. Пример таких государств (ИГИЛ на Ближнем Востоке, Боко Харам- в Нигерии).

Религиозная безопасность российского общества – это состояние защищенности базовых прав человека и гражданина, которые гарантируются законодательно. Конституция РФ является источником правовых норм, обеспечивающих религиозную безопасность Российской Федерации. Согласно п. «м» ст. 71 Конституции РФ оборона и безопасность находятся в ведении Российской Федерации. Главные конституционные принципы и нормы, устанавливающие свободу совести и вероисповедания, регулирующие деятельность религиозных объединений. К ним относятся положения, закрепленные ст. 14: Российское государство – светское государство; никакая религия не может устанавливаться в качестве государственной или обязательной; религиозные объединения отделены от государства и равны

перед законом. Российская Федерация гарантирует равенство прав и свобод человека и гражданина независимо от отношения к религии, запрещает любые формы ограничения прав граждан по признакам религиозной принадлежности (ст. 19); каждому гарантируется свобода совести, свобода вероисповедания, включая право исповедовать индивидуально или совместно с другими любую религию или не исповедовать никакой, свободно выбирать, иметь и распространять религиозные и иные убеждения и действовать в соответствии с ними (ст. 28); не допускается пропаганда и агитация, возбуждающая религиозную ненависть и вражду, запрещается пропаганда религиозного превосходства (ст. 29); гражданин Российской Федерации в случае, если его убеждениям или вероисповеданию противоречит несение военной службы, а также в иных установленных федеральным законом случаях имеет право на замену ее альтернативной гражданской службой (ч. 3 ст. 59).

Приведенные статьи Конституции РФ, говорят о регулировании религиозной сфере общества. Угрозы религиозной безопасности распространяются не только на свободу вероисповедания и религиозных объединений, но и на защиту личности от иных видов угроз, возникающих в религиозной сфере. Так, согласно ч. 2 ст. 17 Конституции основные права и свободы человека неотчуждаемы и принадлежат каждому от рождения, что необходимо отнести и к религиозным правам и свободам. Статья 18 Конституции РФ определяет, что права и свободы человека и гражданина являются непосредственно действующими, они определяют смысл, содержание и применение законов, деятельности законодательной и исполнительной власти, местного самоуправления и обеспечиваются правосудием. Данное важнейшее положение означает, что все нормы права и действия властей должны учитывать в числе других и интересы религиозных объединений и верующих. Право на свободу и личную неприкосновенность (ст. 22) означает и невозможность задержания по принципу исповедания какой-то религии. Право на свободный выбор языка общения, воспитания, обучения и творчества, закрепленное в ст. 26 Конституции РФ, является важнейшим, в частности, для религиозной сферы.

Необходимо также отметить особую важность для религиозной сферы жизни российского общества нормы, закрепленной ч. 1 ст. 30, согласно которой каждый имеет право на объединение, а свобода деятельности общественных объединений гарантируется.

Одним из основных способов нейтрализации угроз религиозной безопасности России является их своевременная идентификация и профилактика, чего нельзя достичь без соответствующих специалистов, а значит, без качественного образования.

Подводя итоги необходимо отметить, что Российский и зарубежный опыт борьбы с религиозным экстремизмом, показывает, что только с помощью карательных и запретительных мер решить проблему и обеспечивать религиозную и другие виды безопасности невозможно.

Для преодоления этого явления необходимо консолидировать общество, своевременно принимать меры, направленные на оздоровление социально-политической, экономической обстановки в стране, повышение уровня религиозной и правовой грамотности, для создания заслонов проникновением радикальных течений и организаций, представляющих угрозу религиозной безопасности России.

Необходимо отметить, что проблема обеспечения религиозной безопасности – это в первую очередь проблема государственного уровня. Государство не может позволить себе длительное время, не реагировать на данную проблему комплексно. Предпринимаемые попытки поставить заслон проникновению и развитию новой религиозности, представляющей угрозу целостности страны, духовному здоровью граждан должны быть ориентированы на выработку организационно-правовых основ противодействия. Важной стратегией является политика государственного взаимодействия, в том числе правового преследования тех форм противоправной деятельности, которые должны быть наказаны по закону. В целом для эффективного противодействия данной проблеме, необходима разработка специальной программы, включающей политический, социальный,

правовой, идеологический аспекты.

Необходимо в области противодействия следующие меры:

- недопущение пропаганды в средствах массовой информации;
- эффективной стратегией противодействия является просвещение граждан в области культурного, религиозного многообразия и единства;
- контроль государства за получением религиозного образования за границей и на территории Р.Ф.;
- важным направлением борьбы является взаимодействие и координация всех здоровых сил общества, заинтересованных в решении данных проблем, так как деятельности только правоохранительных органов недостаточно.

Результативность профилактической работы по противодействию религиозному экстремизму в значительной степени также зависит от уровня профессионального мастерства специалистов. В этой связи решающее значение имеет вопрос подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов занятых в системе образования. Необходимо разработать и внедрять учебно-методические и практические спецкурсы в систему подготовки специалистов, занимающихся воспитанием молодого поколения, с целью профилактики данного явления в первую очередь в подростковой и молодежной среде.

Литература

1. Экстремизм в современном обществе: сущность, формы проявления, пути противодействия: Учебное пособие.- М.: ДГСК МВД России, 2014.- 192 с.
2. Методические материалы по профилактике терроризма и экстремизма: Учебно-методическое пособие / Сост.: Галанов А.Б., Сапожникова В.А., Халикова Л.Р., Ижбулатова Э.А., Лысов С.С., Тимерьянова Л.Н., Шафигуллина Р.Р. – Уфа: Издательство ИРО РБ, 2012. – 190 с.
3. Основы теории национальной безопасности: учебное пособие. М.: ДГСКМВД России, 2014.-288 с.
4. Природа этнорелигиозного терроризма/ Ю.М.Антонян, Г.И. Белокуров, А.К.

Боковиков и др.; Под.ред. Ю.М. Антоняна. М.: Аспект Пресс, 2008. – 365 с.

5. Садиков М.И., Ханбабаев К.М. Религиозно-политический экстремизм. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2009. 430 с.

6. Терроризм как социально-политическое явление. Противодействие в современных условиях: монография/ под ред. В.Ю. Бельского, А.И. Сацуты.- М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2015.- 367.

7. Щеглов А.В., Горохова В.В. Религиоведение: курс лекций: М.: Московский университет МВД России, 2013. 80 с.

Клейберг Юрий Александрович -

*доктор психологических наук, доктор педагогических наук,
профессор Московского государственного областного университета,
klab03@rambler.ru*

Проблемы безнадзорности, беспризорности, бродяжничества в среде подростков и их решение

Положение детей в любом государстве во многом зависят от социально-экономических, политических, правовых, религиозных, этнических и иных отношений как внутри страны, так и с соседними странами. Первая мировая война, Октябрьская революция, гражданская война и военная интервенция, Великая Отечественная война, война в Афганистане, развал Советского Союза, война на территории Чеченской республики – все эти катаклизмы принесли детскому населению страны невероятные страдания. В эти периоды резко возросло количество социальных сирот, беженцев, детей попрошайек и нищих с детьми. Голод, холод, крайняя нужда, отрицательно влияли и влияют на здоровье и взрослых и детей. Неуверенность в завтрашнем дне доминировала над большинством из них. В такие периоды система школьного образования не способна охватить всеобучем всех постоянно мигрирующих детей школьного возраста. Усиливалась эксплуатация детского труда. Детей активно рекрутируют в различные сферы деятельности: от производственной до криминальной. Все эти, и другие негативные социально-экономические явления приводили и приводят к заметному росту заболеваемости среди детей и подростков, их интеллектуальному недоразвитию и нравственной деградации.

Беспризорных и бродяжничающих детей и подростков в современной России так много, что они перестали не только удивлять, но и вызывать сочувствие у взрослых. Интенсивно идет формирование детского социального дна со своей достаточно агрессивной субкультурой чуждой для окружающих. Эти дети с большим трудом поддаются благим намерениям чиновников ресоциализировать, и интегрировать их в общество. Понятно, почему в

последние годы столь повышен интерес ученых и практиков к решению проблем безнадзорных, беспризорных и бродяжничающих детей.

Понятия «девиация», «дезадаптация», «беспризорность», «безнадзорность», «бродяжничество», «аддикция» и связанные с ними побег (самовольные уходы, бегство), прочно вошли в психологию, педагогику, социологию и юриспруденцию, они стали общими. Многие проблемы, разрабатываемые, в рамках правовых и клинических наук перешли в категорию междисциплинарных или полностью перешли в область реальной социальной педагогической практики. Проблемы, связанные с беспризорностью, безнадзорностью и бродяжничеством достаточно остро стоят перед современным российским обществом. Более 50 тысяч детей и подростков ежегодно уходят из дома. Статистические данные и ежегодные отчеты правительства в Государственной Думе РФ свидетельствует о катастрофическом состоянии детей России. Значительно повысилась смертность в подростковом возрасте от травм, отравлений и других повреждений. Около тысячи детей в месяц исчезают бесследно. При всей своей остроте, в России до сих пор так и не выработана четкая социально-экономическая и правовая политика по поднятой проблеме.⁴⁴

Значимость происшедших в обществе перемен отмечают многие исследователи: Абраменкова В.В., 1999, 2000; Асмолов А.Г., 1998; Башкатов И.П., 2001; Безруких М.М., 1998; Белявский Б.В., 2000; Беляева Л.И., 2001; Гишинский Я.И., 1981, 1998, 2004; Клейберг Ю.А., 2001-2014; Лусканова Н.Г., Коробейникова И.А. и др. 1995; Нечаева А.М., 2001; Реан А.А., 2000; Рябкова Н.Г., 1998; Вострокнутов Н.В., 1998; Фельдштейн Д.И., 1994, 1996, 1999; Чепурных Е.Е., 2001; Устинов В.В., 2001 и др. Эти и другие авторы, а также государственные чиновники отмечают быстрое расширение границ детей группы риска, их дезадаптацию, психические отклонения и распространение различных форм отклоняющегося поведения. И, как верно

⁴⁴Здесь использованы материалы докторской диссертации А.В. Гоголевой [1], выполненной под руководством Ю.А. Клейберга.

отмечает Д.И. Фельдштейн (1994), исключительное значение в данном случае имеют факторы внутреннего порядка, свойственные именно нашей стране, а именно, экономические, политические и социальные изменения в обществе, принесшие с собой смену ценностных ориентаций, что для подавляющей части населения выразилось в потере нравственных ориентиров. При этом исследователь отмечает дефицит позитивного воздействия на детей всех институтов социализации – семьи, среды обитания, средств информации, образовательных и воспитательных учреждений.

Кризисные явления в обществе сопровождаются ростом эмоциональной напряженности и риском социальной и психической дезадаптации для большинства семей, что не могло не привести к изменению коренной «ситуации развития детства». При таких условиях значительными стали побегы детей из родительского дома, интернатов, приютов. Побег обоснованно признаются учеными формой протеста против нарушения прав ребенка, потери безопасности, недостатка теплого внимания к ним со стороны взрослых и просто невыносимого образа жизни в семье (Грищенко Л.А., Алмазов Б.Н. 1988, 2000; Рожков А., 1997; Реан А.А., 2000; Слуцкий Е.Г., 1998; Клейберг Ю.А., 2001- 2014; Менделевич В.Д., 2001; Нечаева А.М., 2001; Гоголева А.В., Копотев С.Л., 2001 и др.).

Обратимся к определению понятия «беспризорность». Одно из первых определений непризорности относится к 1913 году. На первом Российском съезде по вопросам детского суда был предложен проект Закона «О мерах попечения над непризорниками», где к их числу причислялись не только осиротевшие дети, но и те несовершеннолетние, которые находились в условиях не гарантирующих им определенного минимума для развития в физическом и нравственном отношении. Е. Максимовым (1901) С. Бахрушиным (1916) были проанализированы причины возникновения нищенства и непризорности в России. Е.Д. Максимов относил нищенство к области экономических явлений. Автор выделял целый ряд факторов первичного

характера, которые на фоне экономического неблагополучия, провоцировали нищенство:

- индивидуальные (физическое и психическое убожество, слепота, слабосилие, малолетство и др.);
- семейные (в том числе злоупотребление родительской властью лиц, посылающих своих детей нищенствовать);
- социальные (экономические, правовые, бытовые);
- стихийные, вызванные неурожаем, пожаром и т.д.

Е.Д. Максимов отмечал, что нищенство связано с вырождением, падением, деградацией человеческой личности. *Из ребенка, прошедшего школу нищенства, вырабатывается профессиональный нищий.* Нищий несовершеннолетний и нищий беспризорник это по сути дела две стороны одной медали (печ. по[12]). Акцент делался не на отсутствие родителей, а на самом поведении будущего гражданина, которое было реальной угрозой для окружающих, резким диссонансом с общепринятой моралью.

А.М. Нечаева[12] исследуя проблемы детей России, приводит классификацию С.Бахрушина (1916), которая в значительной степени расширяет и дополняет выше приведенную классификацию. В число беспризорников, по мнению С. Бахрушина, входили следующие категории детей:

- не имеющие определенного пристанища;
- брошенные родителями или лицами, имеющими о них попечение, в случае если последние неизвестны;
- нищенствующие и бродяжничающие;
- занимающиеся проституцией;
- приучаемые взрослыми к нищенству, воровству и другим преступлениям;
- живущие в сообществе воров и проституток;
- подвергаемые жестокому обращению со стороны взрослых.

Названные факты, бесспорно, имеют свою почву в реальной жизни, как в прошлой, так и в современной России. Социально-политическая и экономическая ситуация (безработица, нищета, война, голод и др.) были и будут постоянно взаимосвязанными с безнадзорностью и беспризорностью. Эти факторы с успехом преодолевались в Советской России. Тому свидетельством, количество Указов, постановлений правительства и средств, выделяемых на обустройство и создание достойных условий жизни беспризорным детям.

В настоящее время мы столкнулись с полным безразличием государства и общественности к данной проблеме. Закон РФ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (с изменениями на 13 января 2001 года) вышел спустя 10 лет существования новой России и только под существенным давлением международных организаций и средств массовой информации.

В этом законе впервые дается современное определение понятиям *безнадзорный*, *беспризорный* и *несовершеннолетний*, находящийся в социально опасном положении. Так, *безнадзорный* – несовершеннолетний, контроль, за поведением которого отсутствует вследствие неисполнения или ненадлежащего исполнения обязанностей по его воспитанию, обучению и (или) содержанию со стороны родителей или законных представителей либо должностных лиц; *беспризорный* – *безнадзорный*, не имеющий места жительства и (или) места пребывания; *несовершеннолетний, находящийся в социально опасном положении*, – лицо в возрасте до восемнадцати лет, которое вследствие безнадзорности или беспризорности находится в обстановке, представляющей опасность для его жизни или здоровья либо не отвечающей требованиям к его воспитанию или содержанию, либо совершает правонарушение или антиобщественные действия. Таким образом, понятийный аппарат определен.

Практически через год после принятия Закона в феврале 2002 года эта проблема стала объектом слушания в Думе РФ. Положение детей с момента принятия Закона не изменилось. Внимание депутатов было приковано к основному докладчику – Генеральному прокурору РФ в то время В.В. Устинову.

Начал он свой доклад с озабоченности здоровьем нации, которое оценивалась по духовному и физическому здоровью подростков и молодежи. Основными причинами столь резкого ухудшения здоровья, по мнению Генерального прокурора, являются *социально-экономические и политические условия жизнедеятельности большинства граждан России*. В подтверждение сказанному В.В. Устинов (2001) привел несколько цифр. Так число подростков, доставленных в милицию за различные правонарушения в 2001 году, превысило 1 миллион 140 тысяч. Для сведения: 10 лет назад их было ровно в два раза меньше. Среди доставленных 301 тысяча – это подростки, едва достигшие 13 лет. 295 тысяч нигде не работали и не учились, а *45 тысяч оказались вообще неграмотными*. Около 300 тысяч детей, нуждающихся в помощи со стороны государства, органами внутренних дел были изъяты с чердаков и подвальных помещений, территорий вокзалов и аэропортов и других общественных мест. В прошлом году 96 700 несовершеннолетних стали жертвами преступных посягательств. Почти 4 тысячи подростков погибли от рук преступников, 600 тысяч получили тяжелые увечья. Около 24 тысяч несовершеннолетних пропали без вести, из них 8600 малолетних детей находятся в розыске.

Все большее распространение получают факты жестокого обращения с детьми, их экономическая и сексуальная эксплуатация и имеются случаи торговли несовершеннолетними. Идет активнейший процесс вовлечения подростков в криминальный бизнес, в вымогательство и проституцию. В течение прошлого года выявлено 16,5 тысяч случаев вовлечения несовершеннолетних в преступную деятельность. На подростков приходится десятая часть уголовных преступлений. В *структуре их преступлений преобладают тяжкие и особо тяжкие преступления*. Из 185 тысяч совершенных ими преступлений в прошлом году 1600 составили убийства, почти три тысячи случаев причинения тяжелого вреда здоровью, шесть тысяч разбоев, 14 тысяч 800 грабежей. Подростки в настоящее время - не только одна из самых криминально активных частей населения, но и самая агрессивная ее часть. Настораживает резкое увеличение числа преступлений, совершенных

подростками, которые не достигли возраста уголовной ответственности. Картина достаточно удручающая. Каким будет общество, когда эти дети вырастут?

Однако вернемся к современному определению понятий «безнадзорность и беспризорность». Если в Федеральном Законе понятие безнадзорный освящено достаточно полно, то определение понятия беспризорный – безнадзорный уравниваются и сводятся в конечном итоге к категории бездомных детей. Рассмотрим более подробно сходство и различие этих понятий. Данные определения понятий безнадзорность и беспризорность отражают процесс и результат маргинализации личности. Вследствие неисполнения или ненадлежащего исполнения обязанностей по воспитанию формируется безнадзорник, который в последствии становится беспризорником. Таким образом, в основу данных определений положены ограниченная социализация в основных социальных институтах, ослабление социального контроля за исполнением норм поведения и практически полным вытеснением целенаправленного процесса воспитания подрастающей личности. Наличие грубых семейных дисфункций (безработица, алкоголизм, насилие, болезнь и пр.) является факторами возникновения безнадзорности (А.Е. Личко, 1986; Э.Г. Эйдемиллер, 1990; А.В. Гоголева, 2003 и др.). Различие в этих определениях состоит в том, что при определении понятия «беспризорник» авторы Федерального Закона ограничились указанием на «отсутствие места жительства и (или) места пребывания». Причины качественных социально-психологических новообразований личности по сути уже маргинальной личности не указаны. Несовершеннолетние, не имеющие места жительства и (или) места пребывания не в состоянии обеспечить себя всем необходимым без совершения преступлений. Отсутствие в законе учета различий в социально-психологических новообразованиях личности безнадзорного, беспризорного с их криминализацией сказывается в определении места по воспитанию, перевоспитанию девиантных детей и подростков и созданию условий по их ресоциализации и интеграции в общество. Так в ст. 15 Федерального закона

освещающего деятельность специальных учебно-воспитательных учреждений открытого и закрытого типа органов управления образованием эти проблемы не раскрыты, они полностью отсутствуют, основное внимание в них уделено администрации, деятельность которой регламентируется соответствующими указами и положениями. В формулировках статей закона прописаны меры по охране, предупреждению и наказанию преступлений в условиях специального учебно-воспитательного учреждения.

Обратимся к исследованию А.М. Нечаевой (2012) которая рассмотрела детскую беспризорность, через призму Закона, которая также указывает на отсутствие четких границ между дефинициями – «беспризорность» и «безнадзорность». Отсюда возникновение возможных сложностей в определении способов предотвращения и профилактики безнадзорности и беспризорности, последнее явление концентрирует в себе наибольшее социальное зло и предельно высокую опасность для общества в целом.

Анализ понятия безнадзорность необходимо начинать с ясного осознания, что же такое надзор. Надзор за несовершеннолетним не сводится к контролю за его поведением, времяпрепровождением, а состоит в поддержании, сохранении внутренней духовной связи с ребенком, подростком. Такой связи, которая позволяет сохранить даже на расстоянии контакт родителей или заменяющих их лиц со своим воспитанником, отмечает А.М. Нечаева [12]. Отсутствие ответственности со стороны родителей или лиц их заменяющих, т.е. надлежащего надзора чревато всякого рода неприятностями, иногда вовсе не безобидными, даже трагическими, когда уже возникают проблемы правового характера, в том числе связанные с детской беспризорностью.

Определить сроки трансформации безнадзорности в беспризорность практически невозможно, но несомненно, что безнадзорность является этапом социализации (десоциализации), «благоприятной» для возникновения беспризорности. Безнадзорность, деформируемая условиями социализации и воспитания в дисфункциональной семье, искажает процесс идентификации и

формирования «Я» подростка, усложняя процесс усвоения социально одобряемых норм и ценностей.

К отличительным признакам, позволяющим считать ребенка *беспризорником*, относятся:

- полное прекращение всякой связи с семьей, родителями, родственниками;
- проживание в местах, не предназначенных для человеческого жилья;
- добывание средств к жизни способами, не признаваемыми в обществе (попрошайничество, воровство и пр.);
- подчинение неписанным законам, продиктованным признаваемым среди беспризорников авторитетом [12].

Таким образом, безнадзорник качественным образом отличается от беспризорника по вышеперечисленным критериям, но общим для них являются не только ситуация в семье и в школе, но способ разрешения конфликтной ситуации проявляющейся в самовольных уходах, побегах, бегстве из дома, образовательных учреждений.

На парламентских слушаниях, посвященных стратегии охраны здоровья детей России, отмечалось, что экономический и политический кризис в стране, вынужденная миграция больших групп людей, обнищание, неблагоприятное изменение ценностных ориентиров в массовом сознании, распространение аморализма, насилия в семьях обусловили значительный рост числа бездомных детей. Они интенсивно пополняют социальное дно, которое по существу оказалось изолированным от услуг здравоохранения, образования и от заботы общества. Формируется детское социальное дно. Численность молодых людей, ставших изгоями общества не менее 4 миллионов человек (для сравнения – в России 3 миллиона студентов).

Большинство исследователей (Л.А. Грищенко, Б.Н. Алмазов, 1988, 2000; А. Рожков, 1997; А.А. Реан, 2000; Е.Г. Слуцкий, 1998; А.М. Нечаева, 2001; Г.Й. Плевит, 1999; С. Морих, 1999; Г. Колла, 2000, 2001; П. Петерех, 2000 и др.)

рассматривают проблему бродяжничества несовершеннолетних как один из вариантов компенсаторного поведения в конфликтной ситуации, неадекватной реакции на не благополучную обстановку воспитания в семье, школе. Семейное неблагополучие обуславливает безнадзорность. В раннем возрасте, зависимость ребенка от родителей огромна, семья формирует личность подростка и его поведение. Семья для ребенка есть не что иное, как реальная возможность его развития, образец формирования отношений к действительности, «практически нет ни одного социального или психического аспекта поведения подростков или юношей, который бы не зависел от семейных условий в настоящем или прошлом» (В.Я. Титаренко, 1987).

Дисфункциональная, неблагополучная семья ограничивает и деформирует процесс социализации, создавая конфликтные, криминогенные ситуации, провоцирующие уходы и бегство из дома. Ребенок не в состоянии изменить сложившихся условий в семье, характер взаимодействия между родителями, систему отношений к себе – он в состоянии изменить только себя, свое поведение. В большинстве случаев он склоняется к самовольному уходу из дома. Совершая побег (самовольный уход, бегство) из дома, школы (интерната, приюта), несовершеннолетний взаимодействует с окружающими его людьми. При этом действия подростка являются одновременно и причиной и следствием ответных действий других субъектов взаимодействия (семья, школа, неформальное общение). Любой побег является поступком, действием, которое вызывается предшествующим социальным действием и одновременно является причиной последующих действий. Таким образом, поведение беспризорника – это результат неразрывной цепи взаимодействий. Несовершеннолетние не довольные своей настоящей жизнью, условиями в семье, конкретной ситуацией и мотивированы к их изменению. Побег (самовольный уход, бегство) – как способ решения конкретной проблемы, которая в последующем закрепляется в стратегию и приобретает активный характер.

Выбор бездомной жизни обусловлен еще и представлениями подростков о жизни. При этом представления о будущем толкуются ими с позиций знаний о

том, как они не хотят жить, и на сколько их желания адекватны возможностям их реализации. Но в большинстве своем они реально оценивают жизненную ситуацию и понимают, что их желания и мечты о будущем образе жизни кажутся им в повседневной жизни неосуществимыми. Их поведение, обусловлено не только стремлением к безопасности в семье и учебных заведениях, но выражено в потребности нового эмоционально насыщенного опыта, качественно отличного от переживаемого в основных институтах социализации. Удовлетворение этих потребностей осуществляется через различные избегания (отказ отвечать на уроках, конфликты и самовольные уходы со школы, бегство из дома или образовательного учреждения и пр.). На этом фоне несовершеннолетние ориентированы на жизнь вне дома, школы, а на улице. Улица воспринимается ими не только как пространство побега и свободы, которая открывает путь в неопределенную независимость. Улица притягивает тем, что позволяет избегать педагогически контролирующих инстанций и санкций.

К уходам, побегам и бродяжничеству склоняются дети и подростки, которые испытывают значительные социально-психологические нагрузки. К их числу необходимо отнести социально-экономическую и политическую ситуацию в государстве, опосредованно действующую на детей через конкретную семью: закрытие предприятий, массовая безработица, миграция, реформирование социальной сферы, в частности системы здравоохранения опеки и попечительства и связанной с ней проблемы здоровья, внутрисемейные конфликты с осложненными отношениями с окружающими и многое другое. Процесс отторжения личности из общества и семьи протекает на фоне жесткой экономической «стигматизации» и негативных санкций, социального контроля со стороны формализованных и неформализованных институтов. Ценности и нормы в этих семьях теряют свою устойчивость и в результате «не являются более ясными указаниями должного поведения или теряют свою значимость» для подростка (Т. Парсонс, 1998). Избегание этих ситуаций осуществляется через самовольный уход, тем самым дети и подростки попадают, с высокой

вероятностью, в критическую материальную и социальную ситуацию, и тем самым вживаются в роль, предназначенную им в ситуациях вторичной стигматизации. Ребенок адаптируется к бесконтрольному поведению, свободно заряженному свободному времени, уходу от решения проблемных ситуаций и конфликтов. Таким образом, безнадзорность и беспризорность, как разновидность девиантного поведения, является процессом и результатом определенных дефектов социализации, воспитания, отсутствием социального контроля, которые затем обуславливают социально-психологической реакции. Все это затем формирует психологическую базу для принятия решения к бегству и уходу из семьи и образовательных учреждений [4; 5; 6; 7].

Первый побег (самовольный уход) совершается после определенного проступка, ссоры, психической травмы, жестокого обращения, а затем такая форма реагирования закрепляется, и ребенок на любую фрустрирующую ситуацию отвечает побегом из дома. Естественно, что причину побега не следует искать лишь только во внешней среде. Многие побеги обусловлены различными нарушениями психического развития. Но среди безнадзорных детей имеются дети, воспитывающиеся во внешне благополучных семьях с материальным достатком. Они расценивают свою новую жизнь как свободную, легкую, веселую. Побег из дома отмечают Л.А. Грищенко и Б.Н. Алмазов (1988; 2000) следует рассматривать не просто как удаление из семьи, где назрела конфликтная ситуация, а как перемещение ребенка в специфическую среду бродяжничества несовершеннолетних, как приобщение к «уличному племени», где есть свои нравы, обычаи, привычки, нормы и закономерности поведения. С таким перемещением связано усвоение новых норм, ценностей, подросток меняет субъектов идентификации, меняется его нравственное и правовое сознание. В этой связи уместно вспомнить определение девиантного поведения, предложенное Ю.А. Клейбергом, как специфического способа изменения социальных норм и ожиданий посредством демонстрации личностью (социальной группой) ценностного отношения к ним. Для этого используются

собственные приемы самовыражения: сленг, стиль, символика, мода, манера, поступок и так подобное [4-7].

При таком перемещении в новую социальную среду наиболее плачевная судьба у девочек, сбежавших из дома или из интерната. Многие из них становятся жертвами изнасилований взрослыми и сверстниками, а затем становятся малолетними проститутками. Средний возраст начала сексуальной жизни, отмечают исследователи Ф. Шереги, А.И. Арефьев и др. (2001), за прошедшие 10-11 лет снизился примерно на 3,5 года; в 1991 г. составлял 16,3 года, а в 2001 г. – 12,6 лет. Как правило, они из семей с низким социальным статусом, чаще из деформированных аморальных семей. Однако исследователи отмечают, что «сексом за деньги» занимаются не только те, кто живет в нищете, но и живущие в состоятельных семьях. Первые – из-за нищеты, вторые строят на этом свое благополучие либо имеют к проституции предрасположенность и занимаются ею в свое удовольствие. Нужда, голод, внутрисемейные отношения, да и сами родители, порой толкают детей на улицу. Наличие мозаичной сексуальной среды привело к росту числа мальчиков-подростков, занимающихся «сексом за деньги». Современные несовершеннолетние беспризорники (девочки и мальчики) понимают, что своим поведением способны спровоцировать мужчин на половое домогательство. Они не умеют зарабатывать себе на жизнь, оказать сопротивление и их тут же подбирают сутенеры, из числа взрослых или сверстников. Некоторые малолетние проститутки получили свой первый сексуальный опыт в группе сверстников. Отрицательные последствия проституции чаще всего выражаются:

1. В социальной деградации личности;
2. В неспособности создать полноценную семью;
3. В неспособности интегрироваться в общество. (Ф. Шереги, А. Арефьев др., 2001).

Крайне затруднительна работа с малолетними проститутками как с девочками, так и с мальчиками. Они с большой неохотой вступают в контакт с работниками социальных служб и принимают психологическую помощь. Их

ресоциализация, как правило, возможна только при собственном желании и волевых усилиях по преодолению внутренних и внешних барьеров, на что они не способны по целому ряду причин.

Особую группу среди безнадзорных и беспризорных детей и подростков занимают дети – сироты из числа государственных интернатных учреждений. Госкомстат констатирует каждый *пятый* российский ребенок детдомовец. По сведениям комиссии по вопросам женщин, семьи и демографии при Президенте РФ, за последнее время количество детей, убегающих из детских учреждений, возросло на 30 %. В 1997 году был объявлен розыск на 6,6 тысяч несовершеннолетних, покинувших интернатные учреждения. Наиболее частыми причинами самовольных уходов детей из интернатов и приютов невозможность проживания в них из-за жестокого обращения со стороны учителей и воспитателей.

По данным некоторых исследователей через год после выхода из детских домов около 30 % выпускников становятся лицами без определенных места жительства и занятий, 20% – совершают преступления, 10% – кончают жизнь самоубийством (по А.А. Реан). Основным *приобретенным дефектом* детей – сирот из интернатных учреждений оказывается задержка психического и личностного развития. В большинстве случаев (85-92 %), отмечает Б.В.Белявский (2000), выпускники детских домов не способны к обучению по программе общеобразовательной школы, тогда как в общей детской популяции доля лиц с задержанным психическим развитием не превышает 8-10 %. Таким образом, изоляция от общества детей в интернатные учреждения приводит к спаду интеллектуального развития нового поколения россиян, то есть практически каждый пятый ребенок приобретает задержку психического развития.

Другой категорией беспризорников являются социальные сироты и дети – сироты с отклонениями в физическом и психическом развитии. Еще в двадцатые годы В.П. Кащенко писал, что данная категория детей наиболее склонны к бродяжничеству, употреблением спиртных напитков, наркотических

средств, психотропных или одурманивающих веществ. Они подвержены наибольшей опасности стать жертвами насилия и преступлений (объектами сексуального посягательства и предметом торговли), быть вовлеченными в преступную деятельность. Б.В. Белявский (2000) отмечает, что распространенность гинекологических заболеваний у этих безнадзорных девочек-подростков составляет 12-14 %. В настоящее время в России ежегодно около 2,8 тыс. женщин рожают в возрасте 15 лет. Количество детей, чьи матери не достигли совершеннолетия, составляют в среднем 3,8 % от общего числа родившихся. В группе неполных семей с несовершеннолетними матерями отмечается высокий уровень материнской депривации. Около 1 % всех новорожденных становятся сиротами уже в первые дни жизни из-за отказа от них матерей в роддомах. Т.Я. Сафонова и др.(1995) в своем исследовании показали, что среди воспитанников Люберецкого приюта 21 % детей подверглись сексуальному насилию. 1/3 изнасилована посторонними лицами, а 2/3 явились жертвами внутрисемейного сексуального насилия (отец, брат, отчим, сожитель и др.). Жертвами инцеста становятся как маленькие дети до 5 лет, так и девушки 13-17 лет. Побег из таких государственных учреждений вполне понятны.

Следствием бродяжничества, безнадзорности также является состояние эмоциональной депривации в семье и школе. Многие учителя, психологи, социальные педагоги главной причиной беспризорности считают неуспехи ребенка в настоящем или в будущем. В качестве важнейших причин образования тенденции к беспризорности и бродяжничеству школьников выделяют их неуспешность в учебе, провоцирующая уходы с уроков, длительные пропуски занятий в школе. Свободное время подростками заполняется коммуникативно-информативными эмоционально насыщенными видами деятельности. Их возвращение в школу в большинстве случаев демонстрирует неспособность учителей изменить отношение подростков к учебе и поведению, появляется «престижное неблагополучие» меньшинства, влияющее на большинство учащихся [2]. Решающим фактором влияния

меньшинства на большинство чаще всего называют устойчивостью их поведения, проявляющуюся в жесткой фиксированности исходных позиций и в последовательности отстаивания своих позиций во взаимодействии с большинством. При наличии социальной и педагогической запущенности поведение «престижного неблагополучия» проявляется уже в начальных классах.

Свои уходы с уроков, длительные пропуски занятий школьники объясняют, как правило, несправедливостью, грубостью, беспричинным наказанием или бестактностью со стороны взрослых (родители, учителя). Реже, но все же встречается детское бродяжничество, связанное с желанием социального контроля со стороны взрослых и с желанием освободиться от различных заданий, со стремлением к свободе, а также психическими расстройствами, что приводит к полной нравственной деградации личности.

Пребывание ребенка на улице предполагает контакты и объединение с подростками уже имеющими определенный опыт бездомного существования, жизни маргиналов. У вновь прибывшего в среду маргиналов, происходит оценка и адаптация к условиям бездомности, формируются способности к жизнеобеспечивающим видам деятельности (попрошайничество, воровство, мошенничество и пр.). Довольно часто, беспризорные дети совершают разные по смелости проступки и преступления – от незначительных до тяжелых (курение, алкоголизм, токсикомания, воровство, драки, грабежи, разбои, вандализм и др.). Случайно оказываясь и самостоятельно провоцируя экстремальные ситуации, подростки заполняют свою жизнь эмоционально значимыми событиями, которые переживаются и пересказываются на протяжении продолжительного времени. Как у хорошего игрока появляется потребность и *зависимость* к эмоционально острым ощущениям. В процессе пересказа происходит романтизация и актуализация норм поведения участников события, с которым в последующем конкретный подросток себя идентифицирует. Подросток в ближайшем окружении беспризорников находит «значимого другого», общение, с которым позволяет ему усвоить ценности и

нормативные модели поведения и максимально интегрироваться в сообщество маргиналов.

Система отношений и поведения в группах беспризорников резко отличается от окружающих они резки, дерзки, подозрительны. Постоянный поиск средств существования сплачивает группу, делая ее более структурированной и специализированной в выполнении определенных видов деятельности. Они выстраивают свои отношения с другими группами маргиналов, например, отношение к взрослым бомжам. При более длительном и постоянном взаимодействии в группе бродяжничающих несовершеннолетних видоизменяются и формируются взаимные ожидания индивидов, появляется определенный набор устойчивых социальных и индивидуальных ожиданий, которые придают взаимодействию достаточно упорядоченный и предсказуемый характер. На базе устоявшихся социальных ожиданий складываются социальные и индивидуальные отношения, распределяются роли, устанавливаются нормы поведения в группе и вне ее, обеспеченные групповыми санкциями.

Другой причиной, приводящей детей к беспризорности, специалисты считают нахождение ребенка в атмосфере враждебности и развитие его в противоречиях с требованиями общества, когда ребенок считает, что его не ценят, что он ничего не значит, что его не замечают. Систематическое унижение личного достоинства, тяжело переживается ребенком и это коренным образом изменяет его поведение и личность в целом. Дети, с чувством своей униженности и ничтожности, уходят в оборону и как результат – бродяжничество.

Очень часто побег из дома, интерната и последующая беспризорность ребенка это акт мести учителям и воспитателям, дающий ребенку психическое облегчение. В исследованиях Л.А. Грищенко, Б.Н. Алмазова, Г.В. Остяковой, С.А. Бадмаева, А.Л. Гройсмана, А.А. Реана, В.Ф. Матвеева, В.А. Фокина, И.В. Фокина и др. раскрываются мотивы уходов из дома, и особенности поведения, связанные с половыми и возрастными различиями. Особо

настораживает исследователей увеличившееся число девочек склонных к бродяжничеству. По мнению этих авторов, склонность к уходам из дома происходит в два этапа.

На первом этапе ухода из дома обычно связаны с психогенными воздействиями, и их уход носит психореактивный характер. В основе таких уходов лежит нежелание преодолевать жизненные трудности. Патологического влечения, дромомании пока нет. *На втором этапе* происходит формирование истинной дромомании. Уходы из дома, как бы приобретают форму условно рефлекторного акта, в ответ на любую трудную жизненную ситуацию. Здесь побеги и бродяжничество приобретает характер неодолимого влечения. Однако исследования, проведенные на базе Санкт-Петербургского психоневрологического института, установлено, что лишь незначительная часть побегов может рассматриваться как патология влечений, большинство же это реакция в ответ на травмирующую ситуацию в семье (Л.А. Грищенко, Б.Н. Алмазов).

В последнее десятилетие клан безнадзорных, беспризорных и бездомных постоянно пополняется за счет детей семей беженцев (Таджикистана, Казахстана, Узбекистана и других регионов бывшего Советского Союза). Часть детей попадают в крупные города России вместе с родителями, потерявшими жилье, приехавшими на заработки, но не сумевшими устроиться. Сюда относятся погорельцы, семьи, попавшие в сложную социально-экономическую ситуацию и др. Дети для данной категории взрослых становятся основным средством жизнеобеспечения. В большинстве своем либо дети попрошайничают, либо взрослые совместно с детьми. Подрастая, дети приобретают огромный опыт проживания на улице. Здесь же они осваивают навыки воровства, мошенничества, попрошайничания и др.

Особую группу составляют дети и подростки из южных республик СНГ, которые приезжают вместе с родителями подрабатывать и зарабатывать на рынках. В основном они заняты подсобной работой: грузчики, расфасовщики, охрана лотка и пр. Чаще всего они живут группами с родителями,

родственниками или земляками, на снимаемых квартирах, в общежитиях, в палатках. Их «университеты жизни» – это рынок, где они образуют вместе со взрослыми самостоятельный социальный культурный круг. Предпочитают расселяться на окраине города.

Следующую группу беспризорных подростков составляют беглецы из интернатных учреждений, которые достаточно быстро входят в криминальные группы. Как показали наши исследования, большинство из них злоупотребляют алкоголем, токсическими веществами, наркотиками. Их используют различные криминальные структуры в своих целях. Исследователи отмечают, что их криминальная деятельность чаще всего связана с распространением наркотиков. Данная категория подростков слишком сильно выпадает из социальных норм и их полноценная реинтеграции в социум крайне затруднена. И, как утверждает В.В. Москвичев (2000) из благотворительного общества «Нет алкоголизму и наркомании» (НАН), для этой группы беспризорников очень сложно создать положительную мотивацию на изменение своей жизни, – «слишком мало мы можем предложить в качестве альтернативы деньгам, наркотикам, «свободе». Предложение «светлого будущего», полученного в результате множества лишений и личностного роста, и личное отношение социального работника – вот практически весь арсенал, имеющийся у нас в наличие. Но к этому прилагается отношения с милицией, с чиновниками, со взрослыми, уже проявившими свое неуважение к подростку».

Следующую группу составляют подростки – токсикоманы и наркоманы. Как правило, это дети из неблагополучных семей или из интернатов. Но в последнее время к этой категории начинают примыкать подростки из материально обеспеченных и внешне благополучных семей. Известно, что употребление наркотиков (героина) требует значительных денежных вложений. Систематически приобретать их могут только дети из обеспеченных семей. Следовательно, их необходимо приобщить к группе употребляющих наркотики. Большинство из них уже на первых этапах употребления психоактивных веществ совершают кражи дома, в интернате, затем сфера их криминальной

деятельности расширяется. Работа с этой категорией требует комплексной работы специалистов по профилактике, лечению, реабилитации и ресоциализации.

К личностным и поведенческим особенностям беспризорных на первый план выходит нарушения и отклонения, обусловленные процессом социализации (десоциализации). Эти особенности личности и поведения также обусловлены нарушениями и отклонениями психического развития, что деформирует развитие личности и ориентирует на асоциальное и преступное поведение. Специалисты отмечают у них отсутствие элементарных навыков гигиены. В нормах морали преобладают лживость, мстительность хвастовство, бравада и пр. У большинства беспризорников появляется стойкая тяга к алкоголю, наркотикам, токсическим веществам, курению. Нецензурная брань вперемешку с воровским жаргоном и сленгом беспризорников являются характерными формами общения. У них наблюдается стойкая утрата интереса к учебе, труду. Все это сопровождается чувством неполноценности, ненужностью и бесперспективности в будущем как-то изменить ситуацию. Отсюда отсутствие мотивации к изменению своего поведения. Они неспособны, быстро адаптироваться к новой среде, традиционной для большинства детей, обстоятельствам, ситуациям, нормативным требованиям. По утверждению педагогов практически не поддаются перевоспитанию. У них фиксируется ослабление чувства стыда, равнодушное отношение к переживаниям других. Попрошайничество, воровство, жестокость, агрессивность, с потерей ценности человеческой жизни, вандализм, аутоагрессивность, гиперсексуальность и потеря сексуальной ориентации.

С.А. Кулаков (2000) выделяет ряд паттернов поведения, которые позволяют определить отклоняющееся поведение и искажение личности аддиктивного подростка в различных сферах.

В *поведенческой* сфере при общении: избежание решения проблем, нестабильность отношений с окружающими, преимущественно однотипный способ реагирования на фрустрацию и трудности, высокий уровень претензий

при отсутствии критической оценки своих возможностей, склонность к обвинениям, эгоцентризм, агрессивное или неуверенное поведение, появление социофобий, ориентация на слишком жесткие нормы и требования, перфекционизм, нетерпимость и нетерпеливость, не позволяющие отношениям личности обрести устойчивость.

В *аффективной* сфере: эмоциональная лабильность, низкая фрустрационная толерантность и быстрое возникновение тревоги и депрессии, сниженная или нестабильная самооценка, преувеличение негативных событий и минимизация позитивных, что приводит к еще большему снижению самооценки, принятию «обратных связей» и способствует закрытости личности.

Исследователь отмечает существенное искажение мотивационно-потребностной сферы: блокировка потребности в защищенности, самоутверждении, свободе, принадлежности к референтной группе, временной перспективе.

Наличие когнитивных искажений, усиливающих дисгармонию личности, «аффективная логика» (выявлены и ранжированы методом анализа высказываний): «долженствование»; сверхожидание от других; «эмоциональные блоки»: («мальчики не плачут»); эскапизм (избегание проблем), «селективная выборка» – построение заключения, основанного на деталях, вырванных из контекста («если другие критикуют меня, то я – плохой»); «сверхраспространенность» – построение глобального вывода, основанного на одном изолированном факте; «абсолютное мышление», проживание опыта в двух противоположных категориях: все или ничего; «произвольное отражение» – формирование выводов при отсутствии аргументов в его поддержку; перфекционизм; преувеличение негативных событий и минимизация позитивных, что приводит к еще большему снижению самооценки, принятию «обратных связей» и способствует закрытости личности.

Любое социальное явление имеет свою динамику. Исследователи Б.Н. Алмазов, В.А. Фокина, И.В. Фокин, С. Морих и др. отмечают возрастные особенности проявления бродяжничества. Так, до 7-летнего возраста дети самовольно дом не оставляют (исключение дети-беженцы). Чаще всего это дети, имеющие определенные отклонения в психическом развитии.

В возрасте от 7-9 лет самовольные уходы из семьи начинают встречаться, но редко. Этим детям свойственно сочетание повышенной коммуникативности и недостаточно развитого чувства социальной дистанции. Не ощущая тревоги, которую дети обычно испытывают, оказавшись среди чужих людей, они без затруднений перемещаются по «социальному полю». Маршруты их разнообразны. Они быстро приучаются лгать и попрошайничать. Дальнейшее развитие этих детей осложнено различного рода отклонениями. Социальная и педагогическая запущенность тормозит умственное и психосоциальное развитие, искажается первичный социальный опыт и социальную компетентность. В поведении реализуются нормы, усвоенные на улице. Возникающие психологические барьеры в общении с учителем, родителями, социальными работниками, тормозят процесс ресоциализации. Побег из дома вынуждают их совершать противоправные поступки. В этом возрасте исследователи не обнаружили отличий по признаку пола в мотивах побега.

Как показывают исследования, включая и исследования автора, у детей в возрасте 10-13 лет частота и длительность побегов увеличивается. Дискомфорт, испытываемый в семье детьми, становится особенно ощутимым. Стыд за недостойное поведение родителей становится источником сильнейших переживаний, их тяготит принадлежность к социально неблагополучной семье. Самовольный уход из дома – это не протест, а заявка о самостоятельности и ответственности за свои поступки. Уход из внешне благополучной семьи, чаще всего связан с неправильной родительской позицией относительно трудностей средовой адаптации, которые ребенок испытывает в школе. Отставание в учебе, скептическое оценивание успехов со стороны учителей и одноклассников приводит к изоляции ребенка. Демонстративное бесшабашное поведение и

самовольные уходы с уроков в этот период является компенсацией внутреннего напряжения. Усиливаются дисциплинарных санкций со стороны учителя и родителей, приводит к полному отчуждению и непринятию нормативного поведения. У безнадзорников возникает внутренний протест, выраженный в идентификации себя со «значимыми взрослыми» в семье, в школе, с ними он переживает потерю чувства безопасности. В этот период очень редкими являются побеги без причин.

Наблюдаются существенные различия в мотивах побега между мальчиками и девочками. В большинстве своем эти побеги остаются «мальчишескими». Среди девочек явно преобладают представительницы семей, где обстановка безнадзорности сочетается с аморальным поведением родителей. В конфликтных семьях девочки редко преодолевают страх перед неформальной средой и предпочитают остаться дома. Убежав из дома, девочки на первом этапе останавливаются у своих подруг, знакомых, стараются держаться небольшими группами либо стараются попасть под опеку лидера или подростковой группы.

В последнее время наблюдается увеличение числа девочек-бродяжек. Пополнение групп беспризорных идет за счет детей из школ-интернатов для детей с интеллектуальными нарушениями (8-го вида). Также в этот возрастной период увеличивается число девочек, убегающих из интернатов и детских домов. Рассматривать все причины (недостаточное финансирование, сложный контингент учащихся, конфликтные взаимоотношения, личные проблемы учителей и пр.) негативного пребывания в интернате мы в настоящей работе не будем, остановимся только на одной, связанной с побегами. На наш взгляд, эти побеги обусловлены тем, что в интернатах, где преобладают мальчики, особых отличий в половом воспитании нет, что приводит к «сглаживаю» половых различий и особенностей характера девочек. Процесс их психического развития идет по маскулинному типу. Они копируют манеру поведения, становятся «своими парнями» в мальчишеской группе. Наиболее опасными с позиций социализации являются побеги девочек подросткового возраста, так как это

повышает риск вовлечения девочек в аморальные связи с неизбежной деформацией ценностных установок и поведения в целом.

Приведенная динамика роста безнадзорных, беспризорных детей и подростков свидетельствует о сложности реализации процессов профилактики, оказание им медицинской помощи и лечения, социально-психологической реабилитации, ресоциализации, адаптации и интеграции их в общество. Решение этих проблем возможно лишь только при *осознании их как гуманитарной катастрофы на уровне всего государства*. И только посредством активных действий в социально-экономическом, медицинском и образовательных пространствах государства и общества в целом возможно некоторое улучшение ситуации по рекрутированию новых беспризорных «генералов песчаных карьеров».

Радикально изменившиеся социально-экономические отношения в макросреде приводят к существенным деформациям в отношениях в микросреде, что, в свою очередь, определяет развитие и поведение ребенка через переживания его микросреды. Наблюдения показывают, что в большинстве случаев причины асоциального поведения школьников лежат в области социальных отношений, а точнее являются следствием их деформации. Эти отношения носят объективно-субъективный характер, поскольку не только среда оказывает существенное влияние на воспитание личности, но и личность, самовыражаясь в среде, способна её изменить. «Нормальная жизнедеятельность личности означает не просто обмен информацией со средой, но и установление с ней каких-то эмоционально-значимых отношений» (И.С. Кон, 1989).

Таким образом, в основе отклоняющегося поведения детей и подростков лежит отрицательный опыт взаимоотношений и общения в неблагополучных семьях и школе. Хроническая депривация потребности в эмоциональном общении формирует у детей стойкий неадекватно негативный образ мира человеческих отношений и проектируется на все его межличностные отношения.

Процесс первичной социализации в семье занимает достаточно большой временной отрезок времени, в процессе которого существенным образом меняются «детско-родительские» отношения. Так, исследования Т.В. Архиреевой (1990), Ю.В. Баскиной (1992), А.Я. Варга (1997), И.Г. Чесновой (1987) показали, что «родительские отношения» актуальны, прежде всего, для детей младшего школьного возраста. Благоприятное родительское отношение является ведущим фактором развития личности ребенка, на основе которого формируется самоотношение ребенка, и успешность усвоения культурных образцов поведения. В подростковом возрасте эти отношения претерпевают существенные изменения. Здесь на первое место в личностном развитии ребенка выходит не отношение родителя к ребенку, а стиль общения между родителем и ребенком способствует успешной социализации последнего. Исследователи отмечают, что социокультурные влияния и конкретное поведение ребенка приводят к формированию определенного типа (*доминантное отношение, отвергающее отношение и симбиотический тип*) родительского отношения к ребенку. Преобладающий тип отношений искажает условия развития личности, а *доминантный и отвергающий* могут, на наш взгляд, спровоцировать различные виды «ухода» от реального ухода (побега) из дома до отказа общаться с родителями (селективного мутизма).

Телефон доверия прочно вошел в систему социально-психологической помощи населению (Е. Креславский, 1991; А.Н. Елизаров, 1995 и др.). Результаты работы этих психологов дополняют исследования по проблемам социализации и в определенной степени раскрывают причины уходов детей из семьи. А.Н. Елизаров выделяет три основных направления разрешения противоречий подростка с родителями по телефону доверия. Первое направление противоречий – это противоречия в ценностных ориентациях родителей. Замечая эти противоречия, ребенок может становиться на позицию одной из сторон внутреннего конфликта родителей и расширять

соответствующую модель своего поведения настолько, что это может вызывать доминантные или отвергающие действия со стороны матери или отца.

Второе направление противоречий – это отказ родителей в предоставлении ребенку статуса взрослого в семье, нежелание общаться на равных с ним, строить симметричные взаимоотношения. Это служит препятствием к достижению им самостоятельности и независимости.

Наконец, третье направление противоречий характеризуется неспособностью родителей помочь вступающему в юношеский возраст ребенку с решением проблем его социализации. Дети склонны психологически и фактически покидать таких родителей, а попытки последних сохранить прежние отношения усилением доминантного контроля приводят к ответным агрессивным действиям детей и эскалации конфликта (А.Н. Елизаров, 1995).

В плане рассматриваемой проблемы безнадзорности и беспризорности наиболее разработанными являются исследования проблем дезадаптированных детей, детей «группы риска», в условиях вторичной социализации. В последние годы мы наблюдаем тенденцию к усложнению школьных программ. Уплотнение и усложнение программы начальной школы дополнительными предметами на фоне практически развалившейся системы дошкольного образования приводит к резкой дифференциации детей, как по уровню психического развития, так и социально-психологической готовности к школе. Такая система обучения явно не учитывает особенности нейропсихологического, физиологического и психологического развития ребенка.

Для многих детей темп и объем программы оказывается чрезмерным, и все большее количества младших школьников попадают в категорию «неуспевающих». Чем выше планка требований со стороны школы и общества, тем больше детей «группы риска», «трудных», «проблемных». Насыщенные учебные программы не учитывают наличие социальной и педагогической запущенности, низкую мотивацию, возможные пропуски по болезни, отсутствие полноценного питания, внутрисемейные проблемы и стрессовые

ситуации и др. Неуспевающий ученик в школе получает большее количество замечаний, отрицательных оценок, в результате изменяются отношение к нему со стороны одноклассников и родителей. Школьник при этом испытывает эмоциональный дискомфорт, искажается самооценка школьника, изменяется самоотношение, формируется ориентация на неуспех и стойкое негативное отношение к школе, которое в младшем подростковом возрасте становится одним из факторов девиантного поведения.

Проблемы школьной адаптации и дезадаптации всегда интересовали педагогов, психологов, врачей (П.П. Блонский, 1928; В.В. Ковалев, 1973; Э.Г. Эйдемилер, 1974; А.С. Спиваковская, 1978, 2000; А.Л. Венгер, Е.В. Филиппова, 1980; М.И. Лисина, И.В. Дубровина, 1990, 1998; С.А. Беличева, 1995; Н.Г. Лусканова и И.А. Коробейников, 1995; О.Н. Усанова, 1995; Н.К. Корсакова, Ю.В. Миладзе, Е.Ю. Балашова, 1997; С.А. Бадмаев, 1997; Р.В. Овчарова, 1995, 2000; А.Н. Голик, 2000 и др.). Круг научных интересов этих психологов достаточно обширен. В арсенале практиков уже имеются конкретные технологии по работе с детьми «группы риска», перечисление которых займет целые страницы текста. Однако, проблему школьной дезадаптации следует отнести к одной из наиболее серьезных социальных проблем современности, требующую уже не столько углубленного изучения, сколько безотлагательных поисков продуктивного комплексного решения на практическом уровне. В последних исследованиях по проблемам школьной адаптации и дезадаптации исследователями отмечается, что у 25-30 процентов детей начальных классов наблюдаются хроническое отставание в усвоении знаний, различные формы отклонений в поведении, вплоть до асоциальных его форм, изменения в эмоционально-личностной сфере. Большинство авторов, оценивая школьную дезадаптацию, единодушно выделяют:

1. Школьную неуспеваемость;
2. Нарушение норм поведения.

Еще Л.С. Славина в 1958 году отмечала, у неуспевающих школьников отмечается: «1) неправильное отношение к учению; 2) трудности усвоение

учебного материала, что обычно называют отсутствием способностей; 3) неправильно сформировавшимися навыками и способами учебной работы; 4) неумение трудиться; 5) отсутствие познавательных и учебных интересов. К нарушению поведения С.Л. Славина относил 2 группы недисциплинированных учеников. К первой группе она относил те группы детей, недисциплинированность которых связана с мотивационно-аффективной стороной их личности. Ко второй группе относились ученики, недисциплинированность которых связана с отсутствием у них умений вести себя согласно правилам поведения, с незнанием этих правил, с неумением организовать себя, овладеть своим поведением, с отсутствием в их опыте упражнений в соответствующем поведении (С.Л. Славина, 1958).

Исследования, проведенные Н.Г. Лускановой, И.А. Коробейниковым (1995), позволили им обобщить результаты исследований и выделить основные факторы, способствующие школьной неуспеваемости. Авторы приходят к выводу, что все нарушения детей следует рассматривать как факторы риска, способные при определенных условиях стать причинами не только школьной неуспеваемости, но и девиантного поведения. Степень условий патогенности факторов, так же как и обратимости формирующихся нарушений, складывается из многих составляющих. В частности, немалую роль могут играть компенсаторные процессы, а также позитивное изменение средовой ситуации в целом.

Большое внимание в последнее время уделяется проблемам девиантного поведения. В контексте девиантного поведения по-новому осмысливаются такие понятия, как поведение, адаптация, дезадаптация, поступок, проступок и пр. (Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В., 1982; Прихожан А.М., Толстых Н.Н., 1985; Алмазов Б.Н., 1986, 1991; Патаки Ф., 1987; Братусь Б.С., 1974, 1988; Кон И.С., 1989; Невский И.А., 1990; Петровский В.А., 1992; Фельдштейн Д.И., 1995; Клейберг Ю.А., 1997-2014; Пирожков В.Ф., 1998; Башкатов И.П., 2000; Степанов В.Г., 2001; Менделевич В.Д., 1999, 2001 и др.).

Известно, что девиантное поведение находится в прямой зависимости от масштабов и темпов распространения, реализации и доступа детей и подростков к алкоголю, наркотикам и токсическим веществам в стране. Ситуация употребления психоактивных веществ детьми и подростками таковы, что ставят под вопрос физическое и моральное здоровье молодежи и будущее значительной ее части. А это в ближайшей перспективе может привести к социальной нестабильности и деградации российского общества. В России ранее сложившаяся система профилактики и реабилитации алкоголиков, наркоманов «успешно» развалена. Новая же система находится пока что в зачаточном состоянии, или отсутствует вообще. Такое положение на фоне роста числа наркоманов, количества преступлений, совершаемых под воздействием наркотиков, алкоголя, вызывает большую тревогу и требует в первую очередь от органов государственной власти принятия безотлагательных мер по предотвращению изготовления, ввоза и распространению наркотиков. Профилактические мероприятия носят компанейский характер и в основном реализуются в рамках образовательной модели профилактики и ориентированы на всех учащихся без их дифференциации на группы. В школе еще не готовы вычленить предмет образовательной и психосоциальной модели первичной, вторичной и третичной профилактики.

За последние пятнадцать лет количество наркоманов в стране возросло примерно в 3,5-4 раза и, по мнению специалистов, при сохраняющейся тенденции число наркоманов в России уже в следующем году превысит уровень три миллиона человек. Возраст большинства наркоманов колеблется в рамках 13-25 лет, что ставит под угрозу фактически треть нового, молодого поколения страны. При этом следует иметь в виду, что данные цифры говорят лишь только о лицах, которые регулярно употребляют наркотики, относимых к группе «классического типа». Если же учитывать токсикоманов, то названный контингент по стране составит не менее десяти миллионов. При этом необходимо помнить, что само употребление спиртных напитков, наркотических средств, психотропных или одурманивающих веществ,

характеризует социально-экономический статус ребенка. И особое беспокойство должно вызывать значительное увеличение наркоманов из числа несовершеннолетних девочек и женщин.

Ученые и практики интенсивно исследуют проблемы зависимости, аддиктивного поведения детей и подростков и разрабатывают программы по профилактике и реабилитации подростковой и юношеской наркомании, токсикомании, алкоголизма, табакокурения, интернетзависимости.

Основным мотивом поведения подростков, склонных к аддиктивным формам поведения является бегство от невыносимой реальности. Но чаще встречаются такие внутренние причины, как переживание стойких неудач в школе и конфликты с родителями, учителями, сверстниками, чувство одиночества, утрата смысла жизни, полная не востребованность в будущем и личная несостоятельность во всех видах деятельности и многое другое. От всего этого хочется убежать, заглушить и изменить своё психическое состояние, пусть временно, но в «лучшую» сторону. Личная жизнь, учебная деятельность и окружающая их среда рассматриваются ими чаще всего как «серые», «скучные», «монотонные», «апатичные». Этим детям не удается обнаружить в реальной действительности какие-либо сферы деятельности, способные привлечь их внимание, увлечь, обрадовать, вызвать эмоциональную реакцию. И только после употребления различных психоактивных веществ они достигают чувства приподнятости без реального улучшения ситуации. Они в группе, они приняты, их поняли. Далее ситуация в микро- и макро- среде (семья, школа, одноклассники и пр.) становится ещё более непереносимой, конфликтной. Так возникает все большая зависимость и отторжение от реальной действительности.

Аддиктивная активность носит избирательный характер – в тех областях жизни, которые пусть временно, но приносят человеку удовлетворение и вырывают его из мира эмоциональной пустоты, стагнации (бесчувственности). Они могут проявить большую активность для достижения цели, связанной с добыванием алкоголя, наркотиков и пр., вплоть до совершения аморальных и

криминальных проступков. В.Д. Менделевич [10], со ссылкой на Сегал, выделяет следующие психологические особенности лиц с аддиктивными формами поведения.

1. Снижение переносимости трудностей повседневной жизни, наряду с хорошей переносимостью кризисных ситуаций.
2. Скрытый комплекс неполноценности, сочетающийся с внешне проявляемым превосходством.
3. Внешняя социабельность, сочетающаяся со страхом перед стойкими эмоциональными контактами.
4. Стремление говорить неправду.
5. Стремление обвинять других, зная, что они невиновны.
6. Стремление уходить от ответственности в принятии решений.
7. Стереотипность, повторяемость поведения.
8. Зависимость.
9. Тревожность.

Раскрывая основные особенности личности со склонностью к аддиктивному поведению, В.Д. Менделевич (1998) обращает внимание на рассогласование психологической устойчивости в случаях обыденных отношений и кризисов. В норме, как правило, психически здоровые люди легко (автоматически) приспособляются к требованиям обыденной (бытовой) жизни и тяжелее переносят кризисные ситуации. Они, в отличие от лиц с разнообразными аддикциями, стараются избегать кризисов и волнующих нетрадиционных событий. Аналогичная картина наблюдается и у беспризорников – они с большим трудом переносят размеренный и спокойный ритм жизни и достаточно хорошо переносят тяготы бездомного существования.

Необходимо особо отметить огромную работу, проводимую Всероссийским благотворительным обществом «Нет алкоголизму и наркомании» (НАН). Это общество занимается не только реальной практикой, но и издает целую серию книг «Работа с детьми группы риска» по

профилактики не только зависимости, но и профилактики безнадзорности, беспризорности и бродяжничества.

Аддиктивное поведение всегда сопровождается хронически конфликтной ситуацией и уходами из дома как взрослых, так и детей. Рост числа девочек среди больных алкоголизмом, наркоманией настораживает исследователей и практиков. В этой связи достаточно большой интерес представляет исследование Н.С. Курек [8], раскрывающее роль эмоционального общения матери и дочери в формировании аддиктивного поведения в подростковом возрасте. Исследователь выделяет два типа семьи, способствующих возникновению аддиктивного поведения. Первый – семья с грубыми нарушениями эмоционального общения родителей и детей, второй – семья, в которой один из родителей подростка алкоголик или наркоман. Для таких семей характерны: недостаток еды и одежды, социальная изоляция детей, атмосфера боязливого ожидания ссор, конфликтов, драк и развода, страх и стыд детей за родителей. В этих семьях возникают существенные трудности с вербализацией чувств. Разрыв близости с родителями вызывает у подростка, как правило, депрессивные переживания, а невербализованность и недифференцированность делает эту депрессию труднопереносимой и он может начать бороться с ней с помощью алкоголя и наркотиков. Результаты исследования Н.С. Курек выявили различия в группах испытуемых «мать без зависимости – дочь-подросток, больная алкоголизмом», «мать-алкоголичка – дочь-подросток без зависимости». Каждой из этих групп характерны нарушения эмоциональной активности и общения: снижение интенсивности субъективного переживания положительных эмоций, повышение интенсивности отрицательных эмоций; повышение уровня экспрессии отрицательных эмоций в общении дочери и матери; снижение точности распознавания эмоций у другого человека по невербальной экспрессии и у партнера по диаде [8].

В научной литературе большое внимание уделяется изучению процесса криминализации молодежи в группах, психологическим особенностям личности несовершеннолетнего правонарушителя, профилактике

правонарушений и проблемам их ресоциализации. Так, криминологи уже обратили внимание на значительное увеличение несовершеннолетних правонарушителей, имеющих различные психические отклонения. Наркоманы, токсикоманы, ВИЧ-инфицированные начинают преобладать в некоторых колониях. Исследователи не успевают следить за динамикой образования новых групп, не только из-за их неустойчивости, но из-за их относительной закрытости и нелегитимности. К их числу необходимо отнести: рэперов, скинхедов (бритоголовые), кислотников, металлистов, панков, гопников, хиппи, сатанистов, компьютерщиков и многие другие группы. Москву потрясают бесчинства спортивных фанатов, хулиганские нападения на «лиц кавказской национальности» и пр. Резкое нарастание неформальных, самодельных объединений и нетрадиционных форм активности молодежи в различных сферах общественной жизни связано с созданием новых адаптационных типов социальных связей и апробацией новых социальных технологий. В этих группах стихийно концентрируются новые общественные отношения и отрабатываются инновационные виды деятельности. Поэтому эти социальные явления заслуживают серьезного внимания со стороны психологов, социальных педагогов, учителей школ, юристов и других специалистов, изучающих различные формы девиантного поведения.

Криминализация сельской молодежи практически полностью исключена из исследовательского поля внимания психологов. Духовный потенциал села, деревни практически сведен к нулю, вертикальная мобильность сельской молодежи исчезает. Основное время эти дети вынуждены проводить на улице в компании своих сверстников. Формой разнообразия досуга и получения «определенного удовольствия» являются употребление алкоголя и психоактивных веществ.

Профилактика противоправного поведения правонарушителей - это процесс, охватывающий пребывание несовершеннолетнего в колониях, образовательных учреждениях закрытого типа и процесс интеграции его в социокультурное пространство. Управление процессом профилактики

невозможно без знания их отношения к социальной среде. В этой связи достаточно интересная работа Е.В. Кучинской [9]. Ею выявлены наиболее информативные комплексы качеств, характеризующие глубинную структуру отношения несовершеннолетних правонарушителей. Остановимся подробнее на полученных данных этого исследователя.

1. *Отчужденность*. Фактор представлен показателями «социальная дезадаптация», «изоляция», «ригидность». Наибольший вес в данном факторе имеет показатель «изоляция», свидетельствующий об оторванности от социальной реальности, трудностях в оценке межличностных отношений и социальных экспектаций, высокой степени разногласия субъекта с окружающей средой и общепринятыми нормами. Отчужденность выступает в качестве фактора, затрудняющего эмпатическую идентификацию с другими людьми и тем самым облегчающего совершение антигуманных действий по отношению к ним.

2. *Деформация личности под влиянием антисоциальной деятельности*. Фактор включает три переменные: «продолжительность противоправной деятельности», «избегание контроля», «представление о латентной криминогенности социальной среды». Взаимосвязь указанных показателей отражает влияние противоправной деятельности на деформацию личности несовершеннолетнего правонарушителя.

3. *Потребность в принадлежности к группе*. Этот фактор объединил две переменные: «потребность быть принятым в группе» и «стремление устанавливать теплые эмоциональные отношения с другими людьми». Как правило, референтной для несовершеннолетнего правонарушителя оказывается группа с антисоциальной направленностью, членом которой объединяет, прежде всего, совместная антисоциальная и антиобщественная деятельность.

4. *Межличностное поведение в области контроля*, определяемое статусной позицией. В данный фактор вошел всего один показатель – «стремление играть ведущую роль в группе», который отражает поведение индивида в области контроля (по В. Шутцу), связанное с установкой на

доминирование либо подчинение в межличностных отношениях. Характеристика «доминирование – подчинение» представляет в структуре личности несовершеннолетнего правонарушителя относительно самостоятельную подсистему, и оно определяется, прежде всего, статусом несовершеннолетнего правонарушителя в многостатусной иерархически организованной антисоциальной группе и тем самым имеет преимущественно внешнюю, а не внутреннюю детерминацию.

5. *Ожидаемое поведение в области аффекта.* Фактор также представлен лишь одним показателем – «ожидание теплых эмоциональных отношений со стороны окружающих». В структуре личности несовершеннолетнего правонарушителя данная характеристика, также как и предыдущая, является достаточно автономной, интегрированной в самостоятельную подсистему и связано с особенностями ранней социализации несовершеннолетних правонарушителей, и в частности, с испытанной большинством из них в детстве эмоциональной депривацией. Это, вероятно, и определило типичный и устойчивый способ поведения в аффективной сфере, связанный с отсутствием ожидания теплых эмоциональных отношений со стороны окружающих.

6. *Паттерн отношения к другому человеку и самому себе.* В фактор вошли две переменные: «самооценка» и «отношение к другому человеку как к ценности». Указанный паттерн имеет как позитивный, так и негативный полюс: на позитивном полюсе самоуважение сочетается с уважением к другому человеку (благоприятный вариант развития личности, по В.В. Столину), на негативном – отсутствие уважения к себе сочетается с антипатией к другому человеку и ожиданием презрения от этого другого (противоречивый вариант в развитии личности, по В.В. Столину). У юношей-правонарушителей с низкими оценками по этому фактору самонеприятие сочетается с неприятием других людей, принижением их ценности, отношением к ним как к «вещи», средству для удовлетворения своих личных потребностей и интересов [9].

В рамки исследований девиантного поведения хорошо укладывается статья австрийского психолога Г. Фигдор [14]. В ней ученый пытается

рассмотреть возможности оказания психолого-педагогической помощи условно осужденным подросткам в рамках образовательной школы. Аналогичные проблемы по профилактике правонарушений и рецидивной преступности подымал В.Ф. Пирожков [13]. Г. Фигдор пишет, что речь идет об оказании помощи подросткам, которые получили справедливый, но не самый суровый приговор. Поэтому педагогическое вмешательство имеет своей основной целью предотвращение не только повторения судебно-наказуемых действий, но и последствий наказания, которые могут негативно повлиять на все дальнейшее развитие подростка. При этом речь идет не о характере подростка, а о предотвращение возможных социальных ситуаций «актуальные психологические причины», которыми руководствовался подросток при совершении правонарушения, а также совместный поиск альтернативного разрешения его непреодолимых желаний, испытываемых трудностей и конфликтов. Такими «актуальными причинами» являются ссоры с родителями или учителями, давление социальной группы, финансовые затруднения (часто связанные с желанием что-то приобрести), жажда реванша, чей-то пример, желание понравиться и др. Конкретная помощь школы условно осужденным подросткам может быть реализована через *работу с родителями*. Г. Фигдор пишет, что реакции родителей, способствующие социальной изоляции их (судимого) ребенка, – результат не какой-то там «педагогической теории», а спонтанное выражение разочарования, беспомощности и страха. Поэтому в беседах с родителями в первую очередь следует говорить не о том, как преодолеть проблемы ребенка, а об *истинных проблемах родителей*. Затем предполагается работа социального педагога с подростком и обстоятельно рассматривается место и роль педагогического совета и учителей школы в организации процесса ресоциализации подростка. Автор верно подчеркивает, что эти функции способен выполнять только специально обученный специалист [14].

Неблагополучие в семье сопровождается социальной и эмоциональной депривацией, психическим и физическим насилием со стороны взрослых.

Безнадзорность, беспризорность, преступления несовершеннолетних являются цепочками одной цепи. Ситуации насилия, направленная против личности и общественного порядка вряд ли являются случайными для этой категории лиц. Вероятнее всего, они подготовлены всей предыдущей историей жизни ребенка и, прежде всего, – историей его взаимоотношений с родителями и взрослыми. Исследователи отмечают, что агрессивность подростков формируется в основном как форма протеста против непонимания взрослых, из-за неудовлетворенности основных потребностей, своим положением, складывающимися отношениями в обществе, что проявляется и в соответствующем поведении (Фельдштейн Д.И., 1996; Семенюк Л.М., 1996; Прихожан А.М., 1997; Фридман Л.М., 1998 и др.). Все чаще несовершеннолетние оказываются вовлеченными взрослыми путем обещаний, обмана, угроз, побоев, подкупа, возбуждения чувства мести, зависти и пр., в тяжкие и особо тяжкие преступления, такие как разбойные нападения, убийства, изнасилование малолетних девочек и мальчиков, грабежи. Таким образом, вовлечение несовершеннолетнего осуществляется посредством жестокого с ним обращения, то есть того же насилия. В этой ситуации мы сталкиваемся с несовершеннолетним, который, став жертвой преступления взрослых, сам в последующем становится преступником. Следовательно, привлекая к суду несовершеннолетних, совершивших преступления, они должны нести ответственность, но при этом их следует рассматривать не только как преступников, но и потерпевшими от преступления взрослых по вовлечению их в совершение антиобщественных действий. При организации условий ресоциализации и процесса воспитания в колониях для несовершеннолетних правонарушителей должна учитываться эта особенность «преступник – жертва – преступник». Вовлечение несовершеннолетнего в совершение преступления является одной стороной деформации личности. На практике мы сталкиваемся со случаями, когда несовершеннолетний на протяжении длительного времени является свидетелем семейного насилия. Воспринимаемые, острые конфликты и преступления «эмоционально

заражают» несовершеннолетнего подростка и могут стать эмоциональным сигналом или примером для подражания, то есть происходит научение потенциального преступника способу и характеру преступных действий. Но именно воспринимаемые острые конфликты в семье приводит к возникновению различных личностных расстройств и психическим нарушениям.

С позиций криминальной виктимологии жертва – это физическое лицо, которому непосредственным преступлением нанесен вред. Виктимность – это качество уязвимости физического лица, она может быть большей или меньшей, а виктимизация – это процесс превращения лица в жертву преступления, как на единичном, так и массовом уровне. В обществе, в котором не изжита преступность, любой человек потенциально виктимен. Он просто не может быть не виктимным. Ежегодно растут или остаются стабильно высокими показатели по несовершеннолетним, пропавшим без вести, и по побегам из дома и интернатов. Безнадзорность, беспризорность, бродяжничество – это среда повышенной виктимности и криминальной активности. Выборочное исследование показало, что семеро из десяти в течение недели после побега совершают преступление. Беспризорники и бродяжки склоны совершать различные акты вандализма. В связи с этим большой интерес представляет обзорная статья А.С. Скороходовой (2001) по проблемам вандализма. Автор раскрывает понятие вандализма, степень распространенности и социальные последствия разрушений, социально-психологические характеристики лиц, склонных к разрушениям, мотивы их действий, основные теории вандализма, а также способы его предотвращения и контроля. Прежде всего, вандализм – одна из форм разрушительного поведения человека. Вандализм – это намеренный акт разрушения или порчи чужой собственности. С актами подросткового и юношеского вандализма мы встречаемся в лифтах, в метро, электричках, на дачных участках. Разрушительной силой обладает сочетание спортивного фанатизма и вандализма, подогретые алкоголем или наркотиками.

Исследование С.В. Ильиной [3] о влиянии пережитого в детстве насилия на возникновение личностных расстройств является крайне актуальной не

только в плане развития виктимологии, но и в плане психотерапии, реабилитации и профилактики личностных расстройств. Сравнительное изучение статистических данных по внутри- и внесемейному насилию показало, что средний возраст жертв инцеста составляет 6-7 лет, тогда как средний возраст пострадавших от изнасилования значительно выше – 13-14 лет. Дошкольный и подростковый возрастные периоды являются «возрастами риска» в отношении насилия. Жестокое обращение или сексуальная травматизация в этот период, вероятнее всего, окажут куда более разрушительное воздействие, чем в период относительной эмоционально-личностной стабильности. В период возрастных кризисов происходит целый ряд изменений, которые усиливают виктимность ребенка: изменение телесного облика, личностные изменения. С.В. Ильина утверждает, что имеются «сензитивные к насилию» периоды в жизни ребенка, когда анатомо-физиологические, гормональные, эмоционально-личностные и психосексуальные изменения делают жертву более травмируемой. Эти периоды являются опасными в отношении, как сексуального насилия, так и жестокого обращения с ребенком, телесных наказаний, психологического насилия. Изменившийся физический облик и поведение ребенка не только становятся провоцирующими для потенциального насильника, но и вызывают у родителей стремление немедленно исправить непослушное чадо, актуализируя те или иные воспитательные установки [3]. Другие возрастные периоды по статистике являются менее опасными для непосредственного насилия. Однако проявления так называемого токсичного родительского отношения возможны в любом возрасте. Основные типы искаженного родительского отношения – депривация и симбиоз – ложатся в основу формирования виктимной личностной организации, которая вынуждает ее обладателя всю последующую жизнь вызывать на себя то или иное насильственное воздействие.

Перед педагогами, психологами и обществом в целом стоит проблема предупреждения, профилактики, социальной реабилитации и интеграции безнадзорников, беспризорников в социокультурное пространство. Однако они

сталкиваются с «коллективизацией» (по Р. Мертону) данного явления, то есть увеличением числа детей, которые предпочитают жизни дома жизнь на улице. Ученые и практики сталкиваются с криминализацией этой части детей и подростков. И если при единичной безнадзорности учителя и психологи способны оказать посильную помощь конкретному ребенку, при массовых явлениях требуются качественно иные подходы, как в изучении самого социального явления, так и разработки методов воспитания, педагогического сопровождения и оказание психологической помощи. В этом плане достаточно интересна работа М.Ю. Токаревой и А.И. Донцова [2], раскрывающая основной механизм распространения девиантного поведения, а именно воздействия меньшинства на большинство. В нашем случае это меньшинство (дети с отклоняющимися формами поведения, безнадзорные, беспризорные и др.) влияет на большинство, преобразовывая их индивидуальные установки в результате принятия позиций меньшинства либо идентифицируя себя с ними. Авторы обобщили материалы исследований учеников и последователей С. Московичи, выступившего «крестным отцом» концепции социального влияния активного меньшинства. Результаты эксперимента позволили С.Московичи сделать два вывода:

- 1) меньшинство способно повлиять на позицию членов группового большинства, причем это влияние имеет как явную, так и латентную формы;
- 2) предпосылкой воздействия меньшинства являются последовательность и настойчивость отстаивания им оппозиционных большинству взглядов [11].

Решающим фактором влияния меньшинства чаще всего называют устойчивость его поведения, проявляющуюся в жесткой фиксированности исходной позиции и последовательности ее отстаивания во взаимодействии с большинством. Эффективность влияния меньшинства зависит не только от устойчивости и последовательности отстаивания им своей позиции и его образа жизни, но и от того, принадлежит, или нет девиантное меньшинство самой группе. Меньшинство может выступать как внутригрупповой и как внегрупповой источник влияния. Идентифицироваться с внутригрупповым

источником влияния, усвоив его манеру говорить и действовать, легче, чем с подверженным дискриминации внегрупповым. Итак, «сила» меньшинства как источника социального влияния во многом предопределена тем, как оно воспринимается окружающими. Результаты ряда исследований позволяют предположить, что эта «сила» возрастает, если поведение меньшинства расценивается как автономное и независимое. В целом, резюмируют Т.Ю. Токарева и А.И. Донцов[2], предложенная С. Московичи концепция влияния активного меньшинства – продуктивный шаг вперед в понимании механизмов социального взаимодействия. Таким образом, данный обзор позволяет по-новому взглянуть на педагогическую несостоятельность в профилактической работе с безнадзорниками в пространстве школы. Чем больше неэффективного давления со стороны учителя и сопротивление «устойчивость поведения» со стороны ученика, тем в большем проигрыше остается учитель и школа, демонстрируя свою педагогическую беспомощность (профессиональная несостоятельность) изменить поведение безнадзорника. Эта профессиональная несостоятельность учителя становится основой для «коллективизации» девиантного поведения.

Результаты анализа современных психологических исследований позволяют утверждать, что психологи достаточно активно откликаются на решение проблем современного общества. Наблюдается увеличение исследовательских и прикладных работ в рамках оказания практической помощи всем нуждающимся. Однако целый ряд проблем относятся к категории межпредметных, и на наш взгляд требуют комплексного исследования, с привлечением специалистов различных направлений деятельности.

Литература

1. Гоголева А.В. Беспризорность: социально-психологические и педагогические аспекты. М., 2004.
2. Донцов А.И., Токарева М.Ю. Социальный контекст как фактор взаимодействия меньшинства и большинства // Вопросы психологии. 1998. № 3. - С. 115-123.
3. Ильина С.В. Влияние пережитого в детстве насилия на возникновение личностных

расстройств // Вопросы психологии. 1998. №6. - С. 65-74.

4. Клейберг Ю.А. Основы психологии девиантного поведения. Монография. СПб: ИД «Алеф-Пресс», 2014. 233 с.

5. Клейберг Ю.А. Ювенальная психология девиантного поведения. Учебное пособие. Нальчик: Тетраграф, 2013. 248 с.

6. Клейберг Ю.А. Ювенальная девиантология. Учебник. Saarbrücken: Palmarium Academic Publishing, 2012. 350 с.

7. Клейберг Ю.А. Основы психологии социальной работы с девиантными подростками. Монография / Ю.А. Клейберг, И.О. Ганченко. Краснодар: университет МВД России, 2007. 416 с.

8. Курек Н.С. Педология и психотехника о нравственном, интеллектуальном и физическом уровнях развития населения СССР в двадцатые годы // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 3. - С. 149-159.

9. Кучинская Е.В. Отношение к социальной среде у несовершеннолетних правонарушителей с корыстной ориентацией // Вопросы психологии. 1996. № 4. - С. 55-63.

10. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. СПб: Речь, 2005.

11. Московичи С. Социальная психология. СПб, 2007.

12. Нечаева А. М. Семейное право: учебное пособие для бакалавров. - 5-е изд., перераб. М.: Издательство Юрайт; ИД Юрайт, 2012. - 289 с.

13. Пирожков В.Ф. Криминальная психология. М.: Ось-89, 2001.

14. Фигдор Г. Психоаналитическая педагогика. М.: Издательство Института Психотерапии, 2000. - 288 с.

15. Фигдор Г. Между иллюзией развода и ответственностью за вину // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 5.

Научно-методическое издание

*Ильичева И.М.
Вяликова Г.С.
Бушуева Т.С.
Плужникова Ю.А.
Попова А.И.
Белоус Е.Н.
Фоменко Т.А.
Клейберг Ю.А.
Иванченко В.А,
Козлова Ю.А.
Филиппов М.Н.
Храмцова Ф.И.
Ерофеева М.А.
Горохова И.В.
Горохова В.В.
Ершова Р.В.*

СЕГМЕНТЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СФЕРЫ

Часть 3

ТОМ I

Монография

Технический редактор Т. А. Капырина

Подписано в печать 20.12.2015. Формат 60x84 1/16.

Печ. л. 16,6. Тираж 300 экз. Заказ № 1344-127

Отпечатано в копировально-множительном центре
ГОУ ВО МО «ГСГУ»

140410, г. Коломна, ул. Зеленая, 30.

Государственный социально-гуманитарный университет