Министерство образования и науки РФ

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

ВЕСТНИК

НИЖЕГОРОДСКОГО УНИВЕРСИТЕТА им. Н.И. ЛОБАЧЕВСКОГО

Серия
СОЦИАЛЬНЫЕ НАУКИ

№ 3 (35)

Нижний Новгород
Издательство Нижегородского госуниверситета
2014

ББК С
УДК 5+3
В 38

В 38 **Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского.** Серия: Социальные науки. № 3 (35). – Н. Новгород: Изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2014. – 261 с.

Выходит 4 раза в год

Главный редактор
А.О. Грудзинский – д.соц.н., проф.

Редакционная коллегия:
Б.И. Бедный (*зам. главного редактора*) – д.ф.-м.н., проф.; Ю.И. Александров – д.психол.н., проф.;
В.Н. Бобков – д.э.н., проф.; Х.В. Боссонг – PhD, prof., Dr.;
Ю.Р. Вишневский – д.филос.н., проф.; Е.Н. Волкова – д.психол.н., проф.;
И.В. Гребенев – д.пед.н., проф.; И.А. Григорьева – д.соц.н., проф.;
Т. Зарицкий – Dr. Hab., associate prof.; Л.Н. Захарова – д.психол.н., проф.;
А.В. Золотов – д.э.н., проф.; А.В. Кузнецов – д.э.н., чл.-корр. РАН; Ю.А. Кузнецов – д.ф.-м.н., проф.;
С.В. Ледяева – PhD, assistant prof.; М.Ю. Малкина – д.э.н., проф.;
М. Помпелла – PhD, prof.; А.В. Мудрик – д.пед.н., проф.; В.В. Николина – д.пед.н., проф.;
Г.И. Осадчая – д.соц.н., проф.; Л.М. Попов – д.психол.н., проф.; Н.С. Пурышева – д.пед.н., проф.;
М.А. Родионов – д.пед.н., проф.; З.Х. Саралиева – д.и.н., проф.; Г. Стартиене – к.э.н., проф.;
О.В. Трофимов – д.э.н., доц.; А.Ю. Чепуренко – д.э.н., проф.; С.Н. Яшин – д.э.н., проф.

ББК С

Электронная версия журнала:
http://www.vestnik-soc.unn.ru/

© Нижегородский государственный
университет им. Н.И. Лобачевского, 2014

Ministry of Education and Science of the Russian Federation

Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod

VESTNIK

OF
LOBACHEVSKY STATE UNIVERSITY
OF NIZHNI NOVGOROD

SOCIAL SCIENCES

No. 3 (35)

Nizhni Novgorod
Nizhni Novgorod University Press
2014

Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Social Sciences. No. 3 (35). – Nizhni Novgorod: Nizhni Novgorod University Press, 2014. – 261 pp.

The journal appears four times a year

Editor-in-Chief
A.O. Grudzinskiy – D.Sc.(Sociology), Prof.

Editorial Board:

B.I. Bednyi (*Deputy Editor-in-Chief*) – D.Sc.(Physics and Mathematics), Prof.;
Yu.I. Alexandrov – D.Sc.(Psychology). Prof.; V.N. Bobkov – D.Sc.(Economics), Prof.;
H.W. Bossong – PhD, Prof. Dr.; Yu.R. Vishnevsky – D.Sc. (Philosophy), Prof.;
E.N. Volkova – D.Sc.(Psychology). Prof.; I.V. Grebenev – D.Sc. (Pedagogy). Prof.;
I.A. Grigorieva – D.Sc. (Sociology), Prof.; T. Zarycki – Dr. Hab., Associate Prof.;
L.N. Zakharova – D.Sc.(Psychology). Prof.; A.V. Zolotov – D.Sc.(Economics), Prof.;
A.V. Kuznetsov – D.Sc. (Economics), Corresponding Member of the RAS;
Yu.A. Kuznetsov – D.Sc.(Physics and Mathematics), Prof.; S.V. Ledyaeva – PhD, Assistant Prof .;
M.Yu. Malkina – D.Sc.(Economics), Prof.; M. Pompella – PhD, Prof .;
A.V. Mudrik – D.Sc. (Pedagogy). Prof.; V.V. Nikolina – D.Sc. (Pedagogy). Prof.;
G.I. Osadchaya – D.Sc. (Sociology), Prof.;
L.M. Popov – D.Sc.(Psychology). Prof.; N.S. Purysheva – D.Sc. (Pedagogy). Prof.;
M.A. Rodionov – D.Sc. (Pedagogy). Prof.; Z.H. Saralieva – D.Sc.(History), Prof.;
G. Startienė – Prof., Dr. of Social Sciences (Economics);
O.V. Trofimov – D.Sc. (Economics), Assoc. Prof.; A.Yu. Chepurenko – D.Sc. (Economics), Prof.;
S.N. Yashin – D.Sc. (Economics), Prof.

Electronic version of the journal can be found at:
http://www.vestnik-soc.unn.ru/

© Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

Экономические науки

Ангелова О.Ю., Дмитриева Е.М. Современные подходы к анализу развития регионов РФ.....9
Стрелкова Л.В., Тарасов Д.И. Стратегический анализ и оценка развития промышленного производства ПФО.....16
Мамаева З.М. Инновационные тенденции на мировом рынке газа: последствия для России.....23
Лебедев Ю.А., Летягина Е.Н., Рузанов А.И., Сидоренко Ю.А. Регрессионный анализ энергопотребления в промышленных регионах.....29
Колесник Н.Ф. Совершенствование методики бухгалтерского учета непроизводительных расходов и потерь.....33
Мизиковский И.Е. Формирование справедливой стоимости услуг сторонних организаций (на примере ОАО «РЖД»).....40
Малявина И.Ю. Динамика периодов нерабочего времени в России.....43
Прохорова М.В., Колосова В.В. Ценностная сфера работников коммерческих организаций на этапе стабильности бизнеса 49
Губайдуллина Г.Г. К вопросу о ведущем мотиве инновационной деятельности.....57

Социологические науки

Келасьев В.Н., Первова И.Л. Самоорганизация общества и механизмы ее активизации 65
Окладникова Е.А. Социальный эскапизм современной российской городской молодёжи: факторы, практики, следствия 74
Козлова Т.З. Создание и крушение семей людей, лишённых родительских прав.....84
Ростовская Т.К. Социальное конструирование правового статуса молодежи и молодой семьи.....91
Волков Е.Н. Социальная инженерия: явление и его концептуализация 96
Иванкова-Стецюк О.Б. Проблемы и перспективы дистанционных семей (по материалам социологических исследований).....102
Михеева А.Р. Опыт интеграции макро- и микроподходов в социологии семьи на основе структурно-генетической теории П. Бурдьё.....110
Петрова Т.Ю. Риторика конструирования образа многодетной семьи средствами массовой коммуникации 116
Зинцова А.С. Социальная профилактика кибербуллинга 122
Попель А.А. Социальная креативность: новые подходы к конструированию понятия 129
Захарова Л.Н., Леонова И.С., Соловьева С.В. Ценностные конфликты безработных граждан в условиях перехода российских предприятий на инновационный путь развития 136

Педагогические науки

Гребенев И.В., Кузнецов А.А. Подготовка педагогов для будущей школы. Перспективы и риски реформы педагогического образования.....146
Малкина Е.В., Швецов В.И. Формирование электронной образовательной среды вуза: мотивация преподавателей 156
Трегубова Н.Д., Горылев А.И., Курбатов С.В. Возможности и ограничения качественной стратегии сравнения (на материале сравнительного исследования репрезентации перестройки в российских учебниках истории).....163
Кручинина Г.А., Кручинин М.В. Учебный проект как форма взаимосвязи аудиторной и внеаудиторной работы студентов при изучении гуманитарных дисциплин в условиях информатизации образования.....169
Шмелева Е.А., Червова А.А., Мальцева Л.Д., Прияткина Н.Ю. Структурно-функциональная модель инновационного потенциала педагога.....177

Коханов К.А. О теории и практике организации коллективной познавательной деятельности при изучении физики 185
Лебедева О.В. Оценка эффективности учебно-исследовательской деятельности.....190
Белов А.В., Золотов А.В., Золотова М.В. Реформирование системы высшего образования в Японии: опыт, значимый для России 197
Шептуховский М.В. Компетентностная структура содержания методики преподавания курса «Окружающий мир».....206
Кисова В.В., Кузнецов Ю.А., Семенов А.В. Психолого-педагогические аспекты организации самостоятельной работы учащихся в контексте учебно-познавательной деятельности.....213
Гапонова С.А., Балашов В.С. Эмпирический подход к разработке программы развития личностной автономии и ответственности у студентов вузов.....220
Козлов В.В. К проблеме измененных состояний сознания.....226
Мазилов В.А., Стоюхина Н.Ю. Проблема факта в психологии.....235
Орлова О.М. Возможности рефлексивного тренинга в профилактике профессионального выгорания и повышении трудовой мотивации у учителей начальных классов.....242
Хрисанфова Л.А., Маркелова Т.В., Суслова Л.Ф. Формирование доверия к незнакомому человеку при восприятии его лица по фотографии 250

Авторы 258

CONTENTS

Economic sciences

Angelova O.Yu., Dmitrieva E.M. Modern approaches to the research of economic development of territorial subjects of the Russian Federation....9
Strelkova L.V., Tarasov D.I. Strategic analysis and estimation of industrial production development in the Volga Federal District....16
Mamaeva Z.M. Innovative trends on the global gas market: consequences for Russia....23
Lebedev Yu.A., Letyagina E.N., Ruzanov A.I., Sidorenko Yu.A. Regression analysis of energy consumption in industrial regions....29
Kolesnik N.F. Improvement in the accounting methodology of unproductive expenditures and losses....33
Mizikovsky I.E. Formation of the fair value of external services (on the example of «RZD» JSC)....40
Malyavina I.Yu. Dynamics of non-working time periods in Russia....43
Prokhorova M.V., Kolosova V.V. Value sphere of commercial organizations' employees at the business stability stage....49
Gubaydullina G.G. On the issue of the leading motive in innovation activity....57

Sociological sciences

Kelasyev V.N., Pervova I.L. Society's self-organisation and mechanisms of its activization....65
Okladnikova E.A. Social escapism of contemporary Russian urban youth: factors, practice, consequences....74
Kozlova T.Z. Creation and breakdown of families of people deprived of parental rights....84
Rostovskaya T.K. Social construction of the legal status of youth and young family....91
Volkov E.N. Social engineering: the phenomenon and its conceptualization....96
Ivankova-Stetsyuk O.B. Problems and prospects of remote families (based on the material of sociological research)....102
Mikheeva A.R. Integration of macro and micro approaches in sociology of the family based on Pierre Bourdieu's theory of genetic structuralism....110
Petrova T.Yu. Rhetoric of multiple children family's image construction in mass media....116
Zintsova A.S. Social preventive measures against cyberbullying....122
Popel A.A. Social creativity: new approaches to its definition....129
Zakharova L.N., Leonova I.S., Solovyeva S.V. Value conflicts of unemployed citizens in the framework of Russian companies' transition to innovative path of development....136

Pedagogical sciences

Grebenev I.V., Kuznetsov A.A. Training of teachers for the future school. Outlook and risks for the teacher education reform....146
Malkina E.V., Shvetsov V.I. Establishment of educational electronic media environment in universities and colleges: motivation of teachers....156
Tregubova N.D., Gorylev A.I., Kurbatov S.V. Comparative advantages and limitations of qualitative strategy of comparison: a case study of the perestroika period's representation in Russian textbooks on history....163
Kruchinina G.A., Kruchinin M.V. Educational project as a form of relationship between classroom and extracurricular work of students studying humanities subjects in the context of informatization of higher education....169

Shmeleva E.A., Chervova A.A., Maltseva L.D., Priyatkina N.Yu. Structural-functional model of a teacher's innovative potential 177
Kokhanov K.A. On the theory and practice of organizing collective cognitive activities in the study of physics.....185
Lebedeva O.V. Evaluating the efficiency of the educational and research activities.....190
Belov A.V., Zolotov A.V., Zolotova M.V. Reform of Japan's higher education system: important experience for Russia 197
Sheptukhovsky M.V. Competence structure of the content of teaching methods for the course «Environment».....206
Kisova V.V., Kuznetsov Yu.A., Semenov A.V. Psychological and pedagogical aspects of students' independent work organization in the learning and cognitive activity context 213
Gaponova S.A., Balashov V.S. Empirical approach to the development of a program of personal autonomy and responsibility among university students 220
Kozlov V.V. The problem of altered states of consciousness 226
Mazilov V.A., Stoyukhina N.Yu. The problem of fact in psychology.....235
Orlova O.M. The possibility of reflexive training in the prevention of burnout and increasing labour motivation of primary school teachers.....242
Khrisanfova L.A., Markelova T.V., Suslova L.F. Trusting a stranger: what we can tell by observing a photographic image of human face.....250

Authors.....258

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 332.143

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ РАЗВИТИЯ РЕГИОНОВ РФ

© 2014 г.

О.Ю. Ангелова, Е.М. Дмитриева

Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского

oangelova@mail.ru

Поступила в редакцию 02.06.2014

Рассмотрены существующие рейтинги субъектов РФ за 2011–2012 гг. и предложена многофакторная модель анализа развития регионов Российской Федерации на основе объема производства товаров и услуг, динамики производства и рейтинга инновационной активности. Результаты проведенного анализа имеют практическую значимость для разработки стратегии укрепления единства экономического пространства и инновационного развития нашей страны.

Ключевые слова: рейтинг, регионы РФ, инновационное развитие, экономическое развитие, ВРП, многофакторная модель.

Для России характерной чертой является высокая неравномерность экономического, политического и инновационного развития в территориальном разрезе. Это обусловлено масштабностью, обеспеченностью природными ресурсами, исторически сложившейся инфраструктурой, развитием промышленного комплекса, климатическими условиями, менталитетом населения и другими факторами объективного характера. К субъективным факторам можно отнести экономическую политику местных властей, качество имеющихся человеческих ресурсов, степень эффективности использования природных или исторических преимуществ региона. Все это находит отражение в показателях экономики, бюджета, социальной сферы регионов [1].

В мировой и отечественной практике применяется достаточно много различных рейтингов регионов, учитывающих разные факторы, такие как инвестиционный климат субъектов РФ [2], их кредитоспособность [3], уровень инновационной активности [4] и другие. Экономисты создают методологические инструменты и программные комплексы, на базе которых не просто создаются текущие рейтинги, а может осуществляться разработка стратегии регионального развития. Примером может служить «Стратегическая матрица региона РФ», разработанная профессором Кингстонского университета Робином Мэтьюзом, президентом Международной Лиги стратегического управления, оценки и учета, и Институтом экономических стратегий РАН [5]. В свете последних тенденций все большее значение придается инновационному фактору [6, 7]. Отсутствие единой методологии ранжирования инновационного потенциала и других социально-экономических показателей ведет к значительным расхождениям в положении конкретного региона. Кроме того, дополнительные трудности создает неоднозначность восприятия и неопределенность ряда терминов.

В качестве спорного примера можно рассмотреть понятие «инновационная продукция». В специализированной, научной литературе и публицистике представлены сотни определений понятия «инновация» и критериев отнесения товаров к инновационным. Министерство образования и науки РФ опубликовало приказ об утверждении критериев отнесения товаров, работ, услуг к инновационной и высокотехнологичной продукции [8], где вводится совокупность критериев, таких как научно-техническая новизна, внедрение, наукоемкость и экономический эффект реализации товаров, работ, услуг. Следуя им, к категории инновационных можно отнести практически любой продукт с минимальными усовершенствованиями, что отнюдь не отражает сущности явления [9].

Минимальным признаком инновации, определенным Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) и Евростатом, является требование, чтобы продукт, процесс, метод маркетинга или организации был новым (или значительно улучшенным) для практики

конкретной компании. Это включает в категорию инноваций продукты, заимствованные от других фирм или организаций, что затрудняет оценку инновационности предприятия и, как следствие, региона в целом [10]. Чаще всего при разработке рейтингов территорий используются следующие показатели: валовой региональный продукт (ВРП), объем произведенных товаров и услуг по видам и отраслям, объем инновационной продукции, затраты на инновации и другие. При этом не учитывается очень важный, на наш взгляд, аспект – востребованность на рынке инновационных товаров, услуг, работ.

Проанализировав Рейтинг социально-экономического положения регионов – 2012 [11], можно увидеть, что лидерами являются Москва, Санкт-Петербург, Ханты-Мансийский АО, Тюменская область, Московская область и Ямало-Ненецкий АО. На эти регионы приходится почти половина отечественного ВВП, хотя их структура не однородна. Москва и Петербург в большей степени характеризуются как финансово-аккумулирующие центры, а остальные – достигли своих результатов за счет монополии на природные ресурсы.

По нашему мнению, более логичным и объективным является анализ развития российских регионов с точки зрения многофакторной модели. На современном этапе необходимо анализировать не только достигнутые экономические показатели, но и их динамику, а также инновационный потенциал территории.

Выбор показателя динамики обусловлен тем, что развитие региональной экономики достаточно инерционно, что требует оценки развития показателей во времени, поскольку только на их основе можно определить перспективы региона и конкретизировать механизмы повышения эффективности его развития [12, 13].

В основу реализации идеи построения пространственной модели была положена методика модифицированного АВС-анализа. В качестве основных характеристик были рассмотрены: объем производства товаров и услуг, динамика производства и индекс инновационной активности, разработанный Национальной ассоциацией инноваций и развития информационных технологий (НАИРИТ) [14]. Выбор именно этого показателя, а не затрат на инновации или объема инновационных товаров и услуг региона обусловлен его комплексным характером.

Формирование групп по ВРП происходило по принципу: «группа А» – до 50% совокупного значения показателя, «группа В» – до 80%, «группа С» – остальные регионы. Для показателя индекса промышленного производства был рассчитан средневзвешенный темп роста (он составил 105.5%), и по отношению к нему выделялись группы А, В и С. Группа А включает регионы с темпом роста, превышающим средневзвешенный, группа В – регионы, показывающие положительную динамику, но менее 105.5%, группа С – регионы с отрицательной динамикой развития. Для показателя инновационной активности к группе А отнесены регионы со значением индекса больше 0.05, к группе С – меньше 0.01, остальные – к группе В.

Результаты разделения регионов на группы по анализируемым показателям представлены в таблице 1.

Проведенные расчеты позволяют выделить 27 категорий, представленных на рисунке.

Для удобства восприятия и наглядности, выделим регионы, относящиеся к каждой категории, в таблице 2.

Каждая из выделенных категорий имеет ряд особенностей, которые необходимо учитывать при разработке региональной политики и инновационной стратегии. При более детальном рассмотрении результатов распределения регионов можно дать общие характеристики по каждой группе. Но объем статьи не позволяет подробно рассмотреть все категории, поэтому считаем целесообразным рассмотреть наиболее показательные, значимые и перспективные.

Категория ААА объединяет всего 3 субъекта РФ (Санкт-Петербург, республики Татарстан и Башкортостан), которые по данным 2011 года являются лидерами по всем трем анализируемым показателям. Наибольшую положительную динамику продемонстрировал Татарстан. В регионе действуют крупнейшая в России особая экономическая зона, 4 индустриальных парка, технополис, 14 технопарков.

К категории ААВ относятся регионы (Пермский край, Московская область, Свердловская область), которые могли бы претендовать на позиции в группе лидеров при условии повышения эффективности региональной инновационной политики за счет развития инфраструктуры и финансирования перспективных научно-технических направлений, к которым можно отнести нанотехнологии, энергетику и информационно-телекоммуникационные технологии.

Москва является единственным представителем группы АВА, но обеспечивает 9.36% от общего объема производства товаров и услуг в РФ. Показатель динамики развития данного субъекта в 2011 году на 3.1% ниже средневзвешенного, что во многом объясняется эффектом «высокой базы». В 2012 году он вырос на 2% и составил более 11 трлн рублей, но темпы роста также ниже среднероссийских.

Таблица 1

Распределение российских регионов по группам по статистическим и расчетным данным

Субъект РФ	Объем производства товаров и услуг, 2011, млрд руб.	Индекс промышленного производства, 2011/2010	Индекс инновационной активности	Группы
Республика Адыгея (Адыгея)	50.53	105.1	0.00794	CBC
Республика Алтай	23.86	102.0	0.02014	CBB
Республика Башкортостан	1371.36	109.4	0.07660	AAA
Республика Бурятия	141.79	112.9	0.00852	CAC
Республика Дагестан	235.74	105.6	0.00606	CAC
Республика Ингушетия	16.51	120.5	0.00295	CAC
Кабардино-Балкарская Республика	87.35	100.2	0.00624	CBC
Республика Калмыкия	24.47	87.7	0.00358	CCC
Карачаево-Черкесская Республика	66.05	109.4	0.00373	CAC
Республика Карелия	158.64	99.5	0.00976	CCC
Республика Коми	486.13	104.3	0.02280	BBB
Республика Марий Эл	132.73	107.8	0.00826	CAC
Республика Мордовия	186.83	100.5	0.02241	CBB
Республика Саха (Якутия)	484.09	110.5	0.00908	BAC
Республика Северная Осетия – Алания	76.05	109.2	0.01587	CAB
Республика Татарстан (Татарстан)	1856.65	105.7	0.29717	AAA
Республика Тыва	18.11	98.4	0.00660	CCC
Удмуртская Республика	390.13	108.6	0.02909	CAB
Республика Хакасия	133.03	109.5	0.00396	CAC
Чеченская Республика	83.9	83.9	0.00589	CCC
Чувашская Республика (Чувашия)	222.50	113.5	0.03049	CAB
Алтайский край	398.25	107.9	0.07336	CAA
Забайкальский край	132.94	106	0.00824	CAC
Камчатский край	91.32	120.1	0.02614	CAB
Краснодарский край	1306.53	104.7	0.04199	ABB
Красноярский край	1217.46	101.2	0.04157	ABB
Пермский край	1204.06	108.9	0.04487	AAB
Приморский край	418.27	117.4	0.02383	CAB
Ставропольский край	457.38	104.4	0.02376	BBB
Хабаровский край	343.72	112.9	0.06744	CAA
Амурская область	183.00	118	0.01265	CAB
Архангельская область	345.73	82.1	0.02383	CCB
Астраханская область	160.57	114.9	0.02175	CAB
Белгородская область	745.69	106.7	0.03015	BAB
Брянская область	184.80	110.9	0.01922	CAB
Владимирская область	338.56	104.6	0.05011	CBA
Волгоградская область	792.78	104.5	0.028944	BBB
Вологодская область	549.47	104.7	0.02355	BBB
Воронежская область	456.06	107.9	0.04003	CAB
Ивановская область	146.70	109.3	0.04411	CAB
Иркутская область	692.61	109.2	0.02082	BAB
Калининградская область	402.22	118.0	0.03981	CAB
Калужская область	461.62	127.1	0.04778	CAB
Кемеровская область	1177.18	103.9	0.04799	BBB
Кировская область	227.45	108.5	0.01798	CAB
Костромская область	147.49	108.1	0.01160	CAB
Курганская область	147.85	109.7	0.03956	CAB
Курская область	311.24	104.7	0.02413	CBB
Ленинградская область	717.11	106.2	0.02483	BAB
Липецкая область	493.72	102.9	0.01661	BBB
Магаданская область	77.21	107.1	0.00627	CAC
Московская область	2305.47	109.5	0.04732	AAB

Окончание таблицы 1

Субъект РФ	Объем производства товаров и услуг, 2011, млрд руб.	Индекс промышленного производства, 2011/2010	Индекс инновационной активности	Группы
Мурманская область	279.78	98.7	0.01411	CCB
Нижегородская область	1174.10	105.3	0.19038	BBA
Новгородская область	192.70	110.0	0.01143	CAB
Новосибирская область	504.13	106.4	0.07769	BAA
Омская область	718.76	106.3	0.03865	BAB
Оренбургская область	710.78	100.6	0.01728	BBB
Орловская область	149.91	106.5	0.02332	CAB
Пензенская область	238.34	117.4	0.07254	CAA
Псковская область	98.66	109.8	0.01437	CAB
Ростовская область	889.95	110.3	0.02905	BAB
Рязанская область	273.89	105.3	0.02206	CBB
Самарская область	1130.92	106	0.13573	BAA
Саратовская область	507.76	109.1	0.06796	BAA
Сахалинская область	656.20	102.3	0.00508	BBC
Свердловская область	1628.22	105.5	0.04058	AAB
Смоленская область	241.29	101.3	0.01697	CBB
Тамбовская область	193.37	116.0	0.02101	CAB
Тверская область	293.91	109.6	0.05673	CAA
Томская область	341.20	103.9	0.19017	CBA
Тульская область	434.55	112.3	0.06855	CAA
Тюменская область	4531.07	99	0.06896	ACA
Ульяновская область	250.61	108.7	0.04161	CAB
Челябинская область	1203.40	106.3	0.05595	BAA
Ярославская область	314.42	110.5	0.03758	CAB
Москва	4798.76	102.4	0.89239	ABA
Санкт-Петербург	2596.72	113.8	0.26658	AAA
Еврейская автономная область	29.21	100.4	0.00104	CBC
Ненецкий автономный округ	138.01	77.5	0.00179	CCC
Ханты-Мансийский автономный округ – Югра	2842.67	97.8	0.04573	ACB
Чукотский автономный округ	46.58	93.6	0.00097	CCC
Ямало-Ненецкий автономный округ	994.90	102	0.02398	BBB

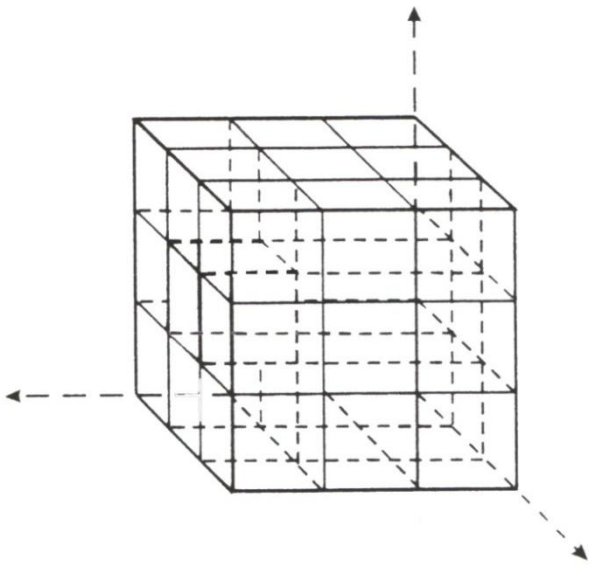


Рис. Графическое изображение многофакторной модели

Таблица 2

Основные категории многофакторного АВС-анализа

Категория	Регионы	Число субъектов РФ в группе
AAA	Республика Татарстан (Татарстан), Санкт-Петербург, Республика Башкортостан	3
AAB	Пермский край, Московская область, Свердловская область	3
AAC	–	0
ABA	Москва	1
ABB	Краснодарский край, Красноярский край	2
ABC	–	0
ACA	Тюменская область	1
ACB	Ханты-Мансийский автономный округ – Югра	1
ACC	–	0
BAA	Новосибирская область, Самарская область, Саратовская область, Челябинская область	4
BAB	Белгородская область, Иркутская область, Ленинградская область, Омская область, Ростовская область	5
BAC	Республика Саха (Якутия)	1
BBA	Нижегородская область	1
BBB	Республика Коми, Волгоградская область, Вологодская область, Липецкая область, Ямало-Ненецкий автономный округ, Оренбургская область, Кемеровская область, Ставропольский край	8
BBC	Сахалинская область	1
BCA	–	0
BCB	–	0
BCC	–	0
CAA	Алтайский край, Хабаровский край, Тульская область, Пензенская область, Тверская область	5
CAB	Республика Северная Осетия – Алания, Удмуртская Республика,Чувашская республика, Камчатский край, Приморский край, области: Амурская, Астраханская, Брянская, Воронежская, Ивановская, Калининградская, Калужская, Кировская, Костромская, Курганская,Ульяновская, Новгородская, Орловская, Псковская область, Тамбовская, Ярославская	21
CAC	Республика Бурятия, Республика Дагестан, Республика Ингушетия, Карачаево-Черкесская Республика, Республика Марий Эл, Забайкальский край, Магаданская область, Республика Хакасия	8
CBA	Владимирская область,Томская область	2
CBB	Республика Алтай, Мордовия, Курская, Рязанская, Смоленская области	5
CBC	Республика Адыгея (Адыгея), Кабардино-Балкарская Республика, Еврейская автономная область	3
CCA	–	0
CCB	Архангельская, Мурманская области	2
CCC	Республика Калмыкия, Карелия, Тыва, Чеченская Республика, Ненецкий и Чукотский автономные округа	6

Попадание в группу АСА Тюменской области, которая почти по всем однофакторным российским рейтингам занимает лидирующие позиции, обусловлено отрицательной динамикой объемов производства. В 2012 году тенденция изменилась, ВРП увеличился до 731 млрд рублей в основном за счет добывающей промышленности. Объем инновационных товаров и услуг региона достаточно низкий, в 2011 году составил 4164.7 млн руб.

Потенциальными лидерами в перспективе являются Новосибирская, Самарская, Саратовская и Челябинская области, относящиеся к категории ВАА. Высокие темпы развития и значительный объем инновационных продуктов будут способствовать наращиванию объемов производства в этих регионах.

Самая многочисленная группа – САВ – включает в себя 21 субъект РФ, что составляет более 25% регионов страны. Их высокий темп роста ВРП практически не заметен, так как в пересчете на абсолютные показатели он незначителен.

Депрессивными регионами, относящимися к группе ССС, являются республики Калмыкия, Карелия, Тыва, Чеченская Республика, Ненецкий и Чукотский автономные округа.

Рассмотренная модель анализа региональной экономической политики имеет целый ряд преимуществ по сравнению с однофакторными, но при ее дальнейшем развитии необходимо учи-

тывать и спрос на инновационную продукцию (то есть степень развития инновационного рынка), так как общая масса произведенных инновационных продуктов не в полной мере отражает конъюнктуру инновационного регионального рынка. Практическая значимость предложенной модели состоит в возможности ее применения для разработки стратегии укрепления единства экономического пространства и инновационного развития нашей страны.

Список литературы

1. Ангелова О.Ю., Дмитриева Е.М. Исследование экономического развития субъектов РФ с использованием многофакторной модели [Электронный ресурс] // Сборник статей участников Всероссийского конкурса «Лучшая научная статья – 2013». – Режим доступа: http://www.covenok.ru/koncept/article/623/2013_aprel_art53250.html

2. www.raexpert.ru – официальный интернет-сайт рейтингового агентства «Эксперт РА» (Дата обращения 22.03.2013).

3. www.akm.ru – официальный интернет-сайт рейтингового агентства «АК&М» (Дата обращения 22.03.2013).

4. www.socpol.ru – официальный интернет-сайт Независимого института социальной политики (Дата обращения 22.03.2013).

5. Агеев А.И., Елисеева Е.Р. Рейтинг социально ответственного развития регионов // Экономические стратегии. 2011. № 7–8 (93–94). С. 126–131.

6. Клейнер Г.Б. и др. Инновационное развитие региона: потенциал, институты, механизмы. Коллективная монография под общ. ред. Г.Б. Клейнера, С.С. Мишурова. Иваново: Изд-во Ивановского государственного университета, 2011. С. 198.

7. Трофимов О.В. Концептуальные основы стратегии инновационного развития промышленных предприятий в современных условиях / Ю.И. Ефимычев: Монография. Н. Новгород: Изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2010. 273 с.

8. Приказ об утверждении критериев отнесения товаров, работ, услуг к инновационной и высокотехнологичной продукции от 1 ноября 2012 г. № 881 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rg.ru/2013/03/13/minobrnauki-dok.html

9. Трифонов Ю.В., Жариков А.В., Ширяева Ю.С. Инновационная деятельность и механизмы ее организации на региональном уровне // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2012. С. 213–216.

10. Рекомендации по сбору и анализу данных по инновациям // Совместная публикация ОЭСР и Евростата, Москва, 2006 – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/enterprise/science/

11. http://riarating.ru/infografika/20120702/610227291.html – официальный интернет-сайт рейтингового агентства «РИА Рейтинг» (Дата обращения 22.03.2013).

12. Гранберг А.Г., Суслов В.И., Суспицын С.А. Многорегиональные системы: экономико-математическое исследование / СО РАН, ИЭОПП, Гос. НИУ «Совет по изучению производительных сил». Новосибирск: Сибирское научное издательство, 2007. 370 с.

13. Трифонов Ю.В., Рокунова О.В. Государственная поддержка инновационной деятельности на региональном уровне // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2012. № 4–1. С. 300–306.

14. Рейтинг инновационной активности российских регионов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.nair-it.ru/news/19.06.2012/334

MODERN APPROACHES TO THE RESEARCH OF ECONOMIC DEVELOPMENT OF TERRITORIAL SUBJECTS OF THE RUSSIAN FEDERATION

O.Yu. Angelova, E.M. Dmitrieva

In this article, we propose a multiple-factor model for the analysis of development of the regions of the Russian Federation. The idea of building a territorial model is based on the methodology of a modified ABC-analysis, where the main characteristics include: the production of goods and services, the dynamics of production and the rating of innovation activity. The results of the analysis are of great practical importance for the development of the strategy aimed at strengthening the unity of the economic space and innovative development of our country.

Keywords: economic ranking, regions of the Russian Federation, innovative development, multiple-factor model.

References

1. Angelova O.Ju., Dmitrieva E.M. Issledovanie jekonomicheskogo razvitija sub’ektov RF s ispol'zovaniem mnogofaktornoj modeli [Jelektronnyj resurs] // Sbornik statej uchastnikov Vserossijskogo konkursa «Luchshaja nauchnaja stat'ja – 2013». – Rezhim dostupa: http://www.covenok.ru/koncept/article/623/2013_aprel_art53250.html

2. www.raexpert.ru – oficial'nyj internet-sajt rejtingovogo agentstva «Jekspert RA» (Data obrashhenija 22.03.2013).

3. www.akm.ru – oficial'nyj internet-sajt rejtingovogo agentstva «AK&M» (Data obrashhenija 22.03.2013).

4. www.socpol.ru – oficial'nyj internet-sajt Nezavisimogo instituta social'noj politiki (Data obrashhenija 22.03.2013).

5. Ageev A.I., Eliseeva E.R. Rejting social'no otvetstvennogo razvitija regionov // Jekonomicheskie strategii. 2011. № 7–8 (93–94). S. 126–131.

6. Klejner G.B. i dr. Innovacionnoe razvitie regiona: potencial, instituty, mehanizmy. Kollektivnaja monografija pod obshh. red. G.B. Klejnera, S.S. Mishurova. Ivanovo: Izd-vo Ivanovskogo gosudarstvennogo universiteta, 2011. S. 198.

7. Trofimov O.V. Konceptual'nye osnovy strategii innovacionnogo razvitija promyshlennyh predprijatij v sovremennyh uslovijah / Ju.I. Efimychev: Monografija. N. Novgorod: Izd-vo NNGU im. N.I. Lobachevskogo, 2010. 273 s.

8. Prikaz ob utverzhdenii kriteriev otnesenija tovarov, rabot, uslug k innovacionnoj i vysokotehnologichnoj produkcii ot 1 nojabrja 2012 g. № 881 [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.rg.ru/2013/03/13/minobrnauki-dok.html

9. Trifonov Ju.V., Zharikov A.V., Shirjaeva Ju.S. Innovacionnaja dejatel'nost' i mehanizmy ee organizacii na regional'nom urovne // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. 2012. S. 213–216.

10. Rekomendacii po sboru i analizu dannyh po innovacijam // Sovmestnaja publikacija OJeSR i Evrostata, Moskva, 2006 – [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/enterprise/science/

11. http://riarating.ru/infografika/20120702/610227291.html – oficial'nyj internet-sajt rejtingovogo agentstva «RIA Rejting» (Data obrashhenija 22.03.2013).

12. Granberg A.G., Suslov V.I., Suspicyn S.A. Mnogoregional'nye sistemy: jekonomiko-matematicheskoe issledovanie / SO RAN, IJeOPP, Gos. NIU «Sovet po izucheniju proizvoditel'nyh sil». Novosibirsk: Sibirskoe nauchnoe izdatel'stvo, 2007. 370 s.

13. Trifonov Ju.V., Rokunova O.V. Gosudarstvennaja podderzhka innovacionnoj dejatel'nosti na regional'nom urovne // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. 2012. № 4–1. S. 300–306.

14. Rejting innovacionnoj aktivnosti rossijskih regionov [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.nair-it.ru/news/19.06.2012/334

УДК 338.242.2

СТРАТЕГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И ОЦЕНКА РАЗВИТИЯ ПРОМЫШЛЕННОГО ПРОИЗВОДСТВА ПФО

© 2014 г.

Л.В. Стрелкова, Д.И. Тарасов

Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского

Dmitriy_tarasov@bk.ru

Поступила в редакцию 02.06.2014

Ключевым условием достижения и сохранения конкурентного преимущества является формулирование подходящей стратегии. Наиболее известными инструментами принятия стратегических решений выступают методы BCG, General Electric, McKinsey и PIMS. Сравнительно недавно предложенный в литературе метод SPACE позволяет преодолеть ограничения этих подходов. Основная цель статьи – предложить адаптацию модели SPACE в качестве инструмента принятия стратегических решений для секторов экономики и рассмотреть ее применение на примере Приволжского федерального округа.

Ключевые слова: стратегический менеджмент, стратегия, модель SPACE.

Особенностями процессов, которые происходят в настоящее время в национальной экономике, являются повышение самостоятельности в деятельности региональных комплексов и усиление финансово-хозяйственных макроэкономических связей. В результате действия механизмов конкуренции происходит дифференциация уровней социально-экономического развития, определяющими факторами которой являются конкурентные преимущества и недостатки, а также способность адаптации к изменяющимся условиям в зависимости от величины организационного и ресурсного потенциалов.

В современных условиях хозяйствования, характеризующихся высокой степенью нестабильности состояния макро- и микросреды, необходимым условием успешного ведения бизнеса отдельными компаниями и устойчивого развития секторов экономики является внимание к вопросам эффективности управления, что предполагает использование современных методик, адекватных текущей рыночной ситуации, позволяющих учитывать многообразие стоящих вызовов и ориентированных на достижение стратегических целей развития.

Одним из современных инструментов стратегического анализа является методика SPACE (Strategic Position and Action Evaluation), представляющаяся собой расширение таких классических инструментов, как BCG-анализ, ADL, матрицы GE и Shell, что позволяет преодолеть некоторые ограничения данных подходов и обусловливает нарастающую популярность данной методики как инструмента принятия стратегических решений [1, с. 343, 2 с. 70–110].

Модель SPACE применяется для анализа текущего положения компании во внешней и внутренней среде и разработки стратегических направлений развития, позволяющих достичь и сохранить благоприятную конкурентную позицию компании [3, с. 8–13]. Однако подход можно адаптировать для стратегического анализа секторов экономики и использовать его как самостоятельный инструмент, применяемый на макроэкономическом уровне, либо как дополнение при стратегическом анализе внешней среды компании.

Внешние измерения стратегической позиции компании, которыми согласно SPACE-диаграмме являются сила индустрии и стабильность среды, определяют условия, в которых функционируют все хозяйствующие субъекты и, следовательно, характеризуют экономику или отрасль экономики в целом. Для проведения их анализа необходимо определить набор факторов, которые оказывают или могут оказывать влияние в ближайшем будущем на развитие рассматриваемых отраслей.

В таблице 1 приводятся перечень, порядок расчета и описание факторов, предлагаемых для определения силы индустрии и стабильности среды. При этом предполагается, что каждое измерение определяется десятью обособленными факторами.

Таблица 1

Описание факторов SPACE-диаграммы для секторов экономики

№	Фактор	Порядок расчета	Интерпретация
1	Сила индустрии		
1.1	Потенциал роста	Среднегодовое прогнозное значение индекса роста промышленного производства	Ожидаемый рост производства в отрасли
1.2	Потенциал прибыли	Среднегодовая рентабельность продаж отраслей экономики	Ожидаемая прибыльность деятельности отраслей
1.3	Финансовая стабильность	Показатель рейтинговой оценки финансового состояния отрасли, характеризующий эффективность деятельности и финансовую устойчивость	Привлекательность общего финансового состояния отрасли
1.4	Стадия жизненного цикла	Значение индекса концентрации производства CR по отраслям экономики	Привлекательность отрасли с точки зрения стадии жизненного цикла развития отрасли
1.5	Изменение цен	Среднегодовое прогнозное значение индекса роста цен на продукцию отраслей экономики	Ожидаемое увеличение дохода
1.6	Налоговая нагрузка	Среднеотраслевое значение налоговой нагрузки	Степень государственной поддержки
1.7	Уровень производительности	Среднегодовая производительность труда по отраслям экономики	Эффективность использования трудовых ресурсов
1.8	Уровень капиталоемкости	Среднегодовая капиталоемкость по отраслям экономики	Эффективность использования капитала
1.9	Активность инвестирования в основной капитал	Доля инвестиций в основной капитал в чистой прибыли по отраслям экономики	Привлекательность отрасли с точки зрения инвестиционной активности
1.10	Активность инвестирования в инновации	Доля затрат на инновации в чистой прибыли по отраслям экономики	Привлекательность отрасли с точки зрения инновационной активности
2	Стабильность среды		
2.1	Уровень технологических изменений	Доля затрат на инвестиции в технологию в чистой прибыли по отраслям экономики	Стабильность среды с точки зрения происходящих технологических изменений
2.2	Эластичность выпуска по импорту	Значение коэффициента эластичности выпуска по импорту по отраслям экономики	Сила влияния зарубежных производителей
2.3	Конкурентное давление	Значение индекса концентрации производства CR по отраслям экономики	Уровень конкурентного давления в отрасли
2.4	Эластичность спроса по доходу	Значение коэффициента спроса по доходу по отраслям экономики	Зависимость от уровня доходов потребителей
2.5	Зависимость от рыночной конъюнктуры	Значение бета-коэффициента чувствительности к изменениям рыночной доходности	Зависимость отрасли от фазы жизненного цикла экономики
2.6	Рейдеропригодность	Показатель рейтинговой оценки рейдеропригодности отрасли, характеризующий ликвидность активов, экономическое благополучие и распыленность капитала	Подверженность компаний риску рейдерского захвата
2.7	Интенсивность прямых иностранных инвестиций	Доля иностранных инвестиций в совокупных инвестициях по отраслям экономики	Активность зарубежных инвесторов
2.8	Уровень платежеспособности компаний	Отношение суммы кредиторской задолженности и кредитов к величине показателя EBITDA по отраслям экономики	Стабильность среды с точки зрения платежеспособности компаний
2.9	Уровень продуктовых изменений	Доля затрат на продуктовые инновации и продвижение продукции в чистой прибыли по отраслям экономики	Стабильность внешней среды с точки зрения продуктовых изменений
2.10	Доля просроченной задолженности	Доля просроченной задолженности по кредитам и займам по отраслям экономики	Стабильность среды с точки зрения платежеспособности и финансовой стабильности

Определяющие измерения-факторы могут иметь различную степень значимости при формировании оценки. Для того чтобы учесть уровень значимости факторов, предлагается использовать адаптированный метод попарных сравнений Саати, для чего составляются матрицы попарных сравнений факторов для силы индустрии и стабильности среды и осуществляется расчет весовых коэффициентов [4, с. 204].

Матрицы попарных сравнений позволяют выделить несколько групп факторов согласно уровню их значимости:

- для силы индустрии наиболее значимыми являются потенциалы роста и прибыли, финансовая стабильность и налоговая нагрузка; среднюю значимость имеют активность инвестирования, уровни капиталоемкости и производительности, прочие факторы имеют меньшую значимость;
- для стабильности среды наиболее значимыми являются уровни технологических и продуктовых изменений, конкурентное давление, уровень платежеспособности компаний, доля просроченной задолженности и уровень эластичности выпуска по импорту; среднюю значимость имеют зависимость от рыночной конъюнктуры и рейдеропригодность отраслей, прочие факторы имеют меньшую значимость.

На основании данных открытых источников была произведена оценка факторов стабильности среды и силы индустрии для основных отраслей экономики ПФО. В таблицах 2 и 3 приводится оценка факторов по шестибалльной шкале от 0 до 6, полученная путем минимаксного нормирования.

На основании весовых коэффициентов и балльных оценок факторов производится расчет значений координат векторов отраслей экономики, полученных как средневзвешенное значение балльной оценки факторов. На рисунке приводится SPACE-диаграмма, отражающая векторы отраслей экономики Приволжского федерального округа.

Согласно положению на плоскости диаграммы, отражающему стратегическое положение, можно выделить четыре основные группы отраслей [5, с. 549–559].

Группа **агрессивных отраслей** достаточно представительна. В нее вошли химическое производство, добыча нефти и природного газа, производство минеральных продуктов.

Положение видов деятельности группы агрессивных отраслей, как правило, характеризуется следующими особенностями:

Таблица 2

Балльная оценка факторов силы индустрии

Фактор/сектор экономики	Пр-во машин и оборудования	Пр-во транспортных средств	Добыча нефти и газа	Металлургическое пр-во	Химическое пр-во	Пищевая пр-сть	Обработка древесины	Пр-во минеральных продуктов
Потенциал роста	6.0	6.0	0.4	2.7	4.8	3.6	4.2	5.5
Потенциал прибыли	0.7	0.5	6.0	1.7	4.0	1.5	0.3	0.5
Финансовая стабильность	1.4	0.9	6.0	3.2	5.1	3.4	0.0	1.8
Стадия жизненного цикла	5.0	1.4	0.0	2.4	3.3	5.8	2.6	6.0
Изменение цен	2.5	0.0	5.9	5.9	6.0	1.4	3.3	4.3
Налоговая нагрузка	4.3	5.0	0.0	5.5	5.3	3.4	5.4	4.8
Производительность	0.5	0.8	6.0	2.6	2.3	1.6	0.5	0.5
Капиталоемкость	0.0	0.3	6.0	2.0	1.3	0.2	5.5	4.5
Инвестиции в основной капитал	3.9	4.1	1.7	0.7	0.0	2.9	6.0	6.0
Инвестиции в инновации	1.7	6.0	0.0	2.7	0.9	0.3	6.0	1.0

Таблица 3

Балльная оценка факторов стабильности среды

Фактор/сектор экономики	Пр-во машин и оборудования	Пр-во транспортных средств	Добыча нефти и газа	Металлургическое пр-во	Химическое пр-во	Пищевая пр-сть	Обработка древесины	Пр-во минеральных продуктов
Технологические изменения	1.8	6.0	0.0	5.0	1.1	0.6	6.0	1.9
Эластичность выпуска	1.5	2.3	0.0	0.6	1.1	3.5	0.2	0.1
Конкурентное давление	5.0	1.4	0.0	2.4	3.3	5.8	2.6	6.0
Эластичность спроса	6.0	2.8	3.9	3.6	2.3	1.1	0.0	3.0
Зависимость от рыночной конъюнктуры	3.7	4.9	4.7	6.0	2.7	0.0	3.1	2.2
Рейдеропригодность	3.4	2.6	0.0	2.1	2.6	4.3	6.0	4.3
Прямые иностранные инвестиции	1.7	3.3	0.2	6.0	0.8	0.9	1.0	0.0
Платежеспособность	5.8	6.0	0.0	4.6	3.6	4.6	5.6	5.2
Продуктовые изменения	1.8	6.0	0.7	0.3	0.4	0.6	0.0	0.8
Доля просроченной задолженности	5.8	2.5	0.0	0.2	1.0	1.6	6.0	0.5

- Высокие прогнозные темпы роста или высокая прибыльность деятельности. По данным показателям наблюдается «обратная» зависимость: наиболее быстрый рост прогнозируется в секторах с низкой рентабельностью (производство транспортных средств, производство минеральных продуктов, производство машин и оборудования, деревообработка и производство изделий из дерева), наиболее медленный – в секторах с высокой рентабельностью (добыча нефти и природного газа). Добыча нефти и природного газа при низких прогнозных темпах роста 100.4% в год, имеет самую высокую рентабельность среди рассматриваемых отраслей – 30.1%. Производство прочих неметаллических минеральных продуктов, наоборот, при высоких прогнозных темпах роста 106.1% в год имеет низкую рентабельность – 6.1%. Химическое производство при достаточно высоких темпах роста 105.4% обладает высокой рентабельностью 21.5%.
- Высокая финансовая стабильность или пониженная налоговая нагрузка. По данным показателям также наблюдается «обратная» зависимость: для финансово стабильных отраслей характерна повышенная налоговая нагрузка (добыча нефти и природного газа, пищевая промышленность), для финансово депрессивных отраслей характерна сниженная налоговая нагрузка (производство транспортных средств, производство машин и оборудования, лесопромышленный комплекс).
- Низкий уровень технологических и продуктовых изменений. Затраты на изменения технологии и продуктовые изменения для добычи нефти и газа, производства минеральных продуктов, химического производства составляют от 3 до 11% и от 1 до 3% прибыли соответственно.
- Низкая доля просроченной задолженности. Доля просроченной задолженности составляет для данных отраслей от 0.3 до 0.9%.

Согласно SPACE-диаграмме, для данных отраслей наиболее актуальными будут концентрическая и горизонтальная диверсификация (поглощение связанных компаний, развитие собственных производственных мощностей), горизонтальная концентрация, внедрение и развитие рынка (развитие бренда, рационализация производства, активная рекламная кампания, географическая экспансия, развитие новых каналов дистрибуции и др.), развитие продукта (повышение качества,

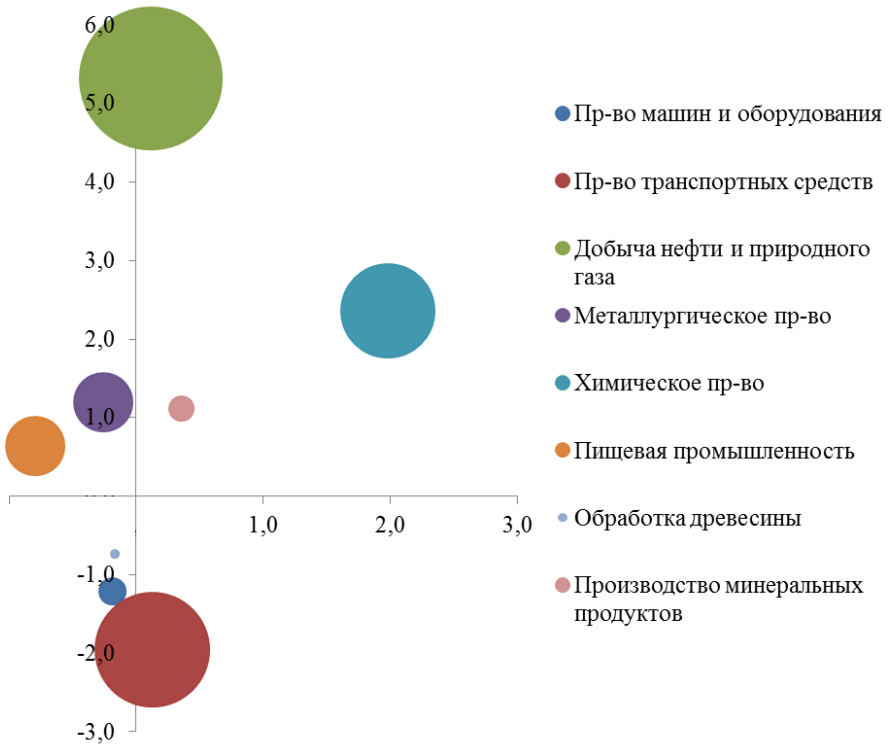


Рис. SPACE-диаграмма секторов экономики ПФО

инвестирование в инновации для усиления преимущества, увеличение разнообразия линейки продукции и др.), обратная и прямая интеграция (поглощение и усиление контроля над поставщиками и покупателями).

В группу **консервативных отраслей** вошли металлургическое производство и пищевая промышленность.

Положение консервативной группы отраслей характеризуется следующими особенностями:

- Средние темпы роста и пониженная прибыльность деятельности. Прогнозируемые темпы роста для металлургического производства и пищевой промышленности составляют 103–104%, прибыльность деятельности в диапазоне 10.3–11.3%.
- Средняя (или более благоприятная) финансовая стабильность и налоговая нагрузка. Пищевая промышленность имеет рейтинг финансовой стабильности выше среднего и налоговую нагрузку 16.6%, металлургическое производство средний рейтинг финансовой стабильности и низкую налоговую нагрузку 3.1%.
- Низкий уровень инвестиционной активности в основной капитал и инноваций. Уровень инвестиций в основной капитал и инновации для обеих отраслей не превышает 1.35% от прибыли.
- Низкая доля просроченной задолженности при пониженной платежеспособности. Доля просроченной задолженности для данных отраслей не превышает 1% обязательств, а коэффициент соотношения обязательств и EBITDA – ниже среднего значения и равен 18%.
- Пищевая промышленность характеризуется пониженным уровнем технологических и продуктовых изменений (доля затрат по обоим направлениям не превышает 5%), а также высоким конкурентным давлением и степенью влияния зарубежных компаний. Металлургическое производство, напротив, – повышенной концентрацией производства (следовательно, меньшим конкурентным давлением), меньшим влиянием зарубежных компаний и повышенными инвестициями в технологические изменения.

Согласно SPACE-диаграмме, для данных отраслей наиболее актуальными будут фокусирование (сокращение рыночного присутствия, сокращение линейки продукции, развитие уникального сервиса, развитие уникальных характеристик продукции, дифференциация персонала и др.), конгломератная диверсификация (поглощение несвязанных компаний, переориентация мощностей на новые продукты и др.), сохранение текущей позиции (модернизация товаров, повышение качества, контроль издержек, повышение эффективности, лицензирование за границей и др.), повышение эффективности (рационализация продуктовой линейки, урезание затрат, сокращение рыночного присутствия).

Производство транспортных средств относится к группе **конкурентных отраслей**. Положение сектора производства транспортных средств характеризуется следующими особенностями:

- Высокий потенциал роста и низкая прибыльность деятельности. Потенциал роста производства машин и оборудования является наибольшим среди рассмотренных отраслей и равен 106.7% в год, прибыльность деятельности – одна из наименьших и составляет 6%.
- Низкая финансовая стабильность и благоприятная налоговая нагрузка. Рейтинг финансовой стабильности один из наименьших при налоговой нагрузке 6.2%, что является одним из наиболее благоприятных значений показателя среди рассмотренных отраслей.
- Высокая инвестиционная активность. Показатели инвестирования в основной капитал и инновации являются одними из наивысших и составляют 160 и 60% соответственно.
- Высокий уровень технологических и продуктовых изменений. Доля инвестиций в изменение технологии и продуктовые изменения составляют 29 и 21% прибыли соответственно.
- Средняя величина просроченной задолженности и низкая платежеспособность. Доля просроченной задолженности составляет 1.2% обязательств, а коэффициент соотношения обязательств и EBITDA – наименьший среди рассмотренных отраслей и равен 9%.

Согласно SPACE-диаграмме, для данных отраслей наиболее актуальными будут привлечение ресурсов (привлечение займов, привлечение капитала, концентрические слияния, вступление в альянс со связанной компанией), увеличение продаж (развитие отдела продаж, продуктовые инновации, развитие сервиса и др.), снижение затрат (контроль затрат, улучшение проектирования, повышение технологической эффективности и др.), оптимизация активов (сокращение рабочего капитала, сокращение непроизводственных активов), финансовое оздоровление (повышение ликвидности, сокращение долговой нагрузки, уменьшение стоимости капитала), реструктуризация, стратегическое репозиционирование (разработка стратегической позиции СБЕ, разработка стратегической позиции корпорации, аутсорсинг некоторых функций).

В группу **защитных отраслей** вошли производство машин и оборудования и обработка древесины.

Состояние секторов экономики защитной группы характеризуется следующими особенностями:

- Высокий потенциал роста и низкая прибыльность деятельности. Потенциал роста данных отраслей выше среднего и составляет 104.7–106.7% в год, прибыльность деятельности одна из наименьших и составляет 5.2–7.3%.
- Низкая финансовая стабильность и благоприятная налоговая нагрузка. Рейтинг финансовой стабильности данных отраслей – один из наименьших при налоговой нагрузке 4–11.3%.
- Инвестиционная активность находится на среднем уровне для производства машин и оборудования и высоком для обработки древесины и производства изделий из дерева.
- Высокая доля просроченной задолженности и низкая платежеспособность. Доля просроченной задолженности для данных отраслей является наибольшей и составляет 2.4–2.5%, а коэффициент отношения обязательств и EBITDA наименьший – 8–10%.

Согласно SPACE-диаграмме, для данных отраслей наиболее актуальными являются строгая экономия (сокращение рыночного присутствия, сокращение продуктовой линейки, продажа части производственных мощностей, урезание затрат и др.), защита рыночной доли (устранение слабости бренда, построение барьеров для входа, развитие сдерживающих брендов), вывод средств из бизнеса (продажа бизнеса или доли, сбор урожая) и ликвидация.

Для проведения тестирования полученной SPACE-диаграммы секторов экономики была изучена корпоративная информация, полученная из открытых источников, которые были проанализированы на предмет выделения стратегических направлений развития компаний. В число рассмотренных компаний вошли ОАО «ГАЗ», ОАО «Автоваз», ОАО «Фосагро», ОАО «Уралкалий», ОАО «ММК», ОАО «Мечел», ОАО «Сургутнефтегаз» и др., общее число выделенных направлений развития компаний составило более 160. Полученные направления стратегического развития были спроецированы на стратегическую карту и сопоставлены с имеющимся перечнем стратегических решений.

Исследование показало, что в рамках каждой отрасли присутствуют стратегические решения, как соответствующие положению данной отрасли на SPACE-диаграмме, так и характерные для других положений. Для того чтобы оценить степень соответствия стратегических отраслевых прогнозов SPACE-диаграммы и направлений развития компаний, была применена методология корреляционно-регрессионного анализа. Полученная выборка свидетельствует о тесной взаимосвязи рекомендаций SPACE-диаграммы и фактических стратегических решений компаний со значением коэффициента корреляции более 0.9, причем рекомендации модели соответствуют фактически принимаемым стратегическим решениям.

Предложенная методика является адаптацией модели принятия стратегических решений SPACE для отраслей народного хозяйства. Методика может быть использована в целях разработки и ранжирования факторов, определяющих стратегическую позицию отрасли, формализации группы приоритетных факторов, системной оценки силы индустрии и стабильности внешней среды, стимулирования возможных вариантов изменения стратегической позиции отрасли, а также определения актуальных стратегических направлений развития отраслей, соответствующих текущей стратегической позиции. Представленная методика и теоретические выводы могут найти применение в деятельности муниципальных и региональных органов управления при разработке и реализации стратегического плана долгосрочного социально-экономического развития административно-территориальных образований.

Список литературы

1. Масленченков Ю.С. Стратегический и кризисный менеджмент фирмы: Учеб.-метод. пособие / Ю.С. Масленченков, Ю.Н. Тронин. М.: Дашков и К, 2004. 884 с.

2. Альтшулер И.Г. Стратегическое управление на основе маркетингового анализа. Инструменты, проблемы, ситуации: Учеб.-метод. пособие. М.: Вершина, 2006. 232 с.

3. Трофимов О.В. Методика выбора инновационной стратегии развития промышленного предприятия / Ю.И. Ефимычев, Т.В. Трофимова // Креативная экономика. № 5. М.: Креативная экономика, 2010. С. 8–13.

4. Ефимычев Ю.И., Трофимов О.В. Концептуальные основы стратегии инновационного развития промышленных предприятий в современных условиях: Монография. Н. Новгород: Издательство ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2010. 273 с.

5. Rowe A. Stratigic managment: A methodological approach: textbook / A. Rowe, R. Mason, R. Mann, R. Mockler, K. Dickel. 4-th edition. Wesley Publishing company, 1994. 1027 p.

6. Ishizaka A. Analytic Hierarchy Process and Expert Choice: Benefits and Limitations / A. Ishizaka, A. Labib // University of Portsmouth ORInsight. 2009. № 22 (4). P. 201–220.

7. Radder L. The SPACE Matrix: A Tool for calibrating competition / L. Radder, L. Louw // Long Range Planning. 1998. No. 4. P. 549–559.

STRATEGIC ANALYSIS AND ESTIMATION OF INDUSTRIAL PRODUCTION DEVELOPMENT IN THE VOLGA FEDERAL DISTRICT

L.V. Strelkova, D.I. Tarasov

The key condition for achieving or maintaining a company's competitive advantage is to formulate an appropriate strategy. Some of the best-known tools for making strategic decisions include the methods of BCG, General Electric, McKinsey and PIMS. The SPACE model that was comparatively recently proposed in literature helps to overcome the limitations of these approaches. The main purpose of this paper is to propose an adaptation of the SPACE model as a tool for strategic decision-making in various sectors of the economy and to apply it for the Volga Federal District.

Keywords: strategic management, strategy, SPACE model.

References

1. Maslenchenkov Ju.S. Strategicheskij i krizisnyj menedzhment firmy: Ucheb.-metod. posobie / Ju.S. Maslenchenkov, Ju.N. Tronin. M.: Dashkov i K, 2004. 884 s.

2. Al'tshuler I.G. Strategicheskoe upravlenie na osnove marketingovogo analiza. Instrumenty, problemy, situacii: Ucheb.-metod. posobie. M.: Vershina, 2006. 232 s.

3. Trofimov O.V. Metodika vybora innovacionnoj strategii razvitija promyshlennogo predprijatija / Ju.I. Efimychev, T.V. Trofimova // Kreativnaja jekonomika. № 5. M.: Kreativnaja jekonomika, 2010. S. 8–13.

4. Efimychev Ju.I., Trofimov O.V. Konceptual'nye osnovy strategii innovacionnogo razvitija promyshlennyh predprijatij v sovremennyh uslovijah: Monografija. N. Novgorod: Izdatel'stvo NNGU im. N.I. Lobachevskogo, 2010. 273 s.

5. Rowe A. Stratigic managment: A methodological approach: textbook / A. Rowe, R. Mason, R. Mann,

R. Mockler, K. Dickel. 4-th edition. Wesley Publishing company, 1994. 1027 p.

6. Ishizaka A. Analytic Hierarchy Process and Expert Choice: Benefits and Limitations / A. Ishizaka, A. Labib // University of Portsmouth ORInsight. 2009. № 22 (4). R. 201–220.

7. Radder L. The SPACE Matrix: A Tool for calibrating competition / L. Radder, L. Louw // Long Range Planning. 1998. No. 4. R. 549–559.

УДК 330.322-01

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ НА МИРОВОМ РЫНКЕ ГАЗА: ПОСЛЕДСТВИЯ ДЛЯ РОССИИ

© 2014 г.

З.М. Мамаева

Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского

mz@nnov.biz

Поступила в редакцию 02.06.2014

Исследовано влияние новых тенденций на мировом рынке газа на экспорт России, являющийся одним из определяющих факторов развития российской экономики. Проведена оценка чувствительности ВВП России к изменениям в экспорте газа. Показано, что для восстановления позиций России на мировом рынке энергоносителей необходима новая государственная программа развития газовой отрасли России с учетом современных реалий.

Ключевые слова: инновации, экспорт, цена, эластичность, валовый продукт, сланцевый газ, рынок.

В настоящее время важнейшей задачей успешного развития экономики России и сохранения ее в числе развитых стран является переход на инновационный путь развития. Этот вопрос остро обсуждается как в научной и специальной литературе [1–5], так и на уровне властных структур. Но любые инновационные преобразования требуют достаточных финансовых вложений, которые Россия традиционно получает за счет экспорта сырьевых ресурсов, в частности газа и нефти. Поэтому перед Россией стоит двоякая задача: не потерять доходы от экспорта и за счет перераспределения части этих доходов обеспечить развитие новых высокотехнологичных и наукоемких отраслей. Задача эта весьма непростая, так как глобализация мировых рынков нефти и газа, появление новых *технологий добычи может заметно изменить позиции России на мировых рынках.* Так, в 2012 г. экспорт российского газа уже сократился на 7.3%, а это весьма существенный фактор для российской экономики.

В качестве новых тенденций на мировом рынке газа в последнее десятилетие можно назвать рост торговли сжиженным природным газом (СПГ) и добычу газа из нетрадиционных источников (сланцевый газ). Мировой рынок СПГ характеризуется быстрыми темпами роста и усилением конкуренции. В период с 2000 года объем экспорта СПГ увеличился почти в 2 раза и составил в 2011 году 32.3% против 17.4% от общего объема мирового экспорта газа. Этому способствовало введение в строй новых и расширение производительности существующих мощностей по сжижению газа, совершенствование и удешевление технологий производства и доставки. Общее число линий по сжижению газа в мире в настоящее время составляет 94, а число регазификационных терминалов – 83 [6].

На сегодняшний день насчитывается 18 стран-экспортеров СПГ, из которых самыми крупными поставщиками являются Катар (24.1%), Малайзия (10.9%), Индонезия (10.8%). Основная часть СПГ в настоящее время производится в странах Азиатско-Тихоокеанского региона (около 80 млн т) и на Ближнем Востоке (около 75 млн т). Согласно экспертным оценкам, крупнейшим экспортером СПГ в ближайшей перспективе останется Катар. Так, за прошедшие два года Катар увеличил поставки в Корею примерно на 56% и удвоил объём поставок СПГ в Японию. Прогнозируется, что в дальнейшем его основным конкурентом станет Австралия, которая вкладывает значительные инвестиции в строительство СПГ-мощностей (более 200 млрд долл. только в 2011 г.).

Россия с развитием рынка СПГ несколько запоздала: первый и единственный завод по сжижению газа на Сахалине был введен в эксплуатацию в феврале 2009 года. На сегодняшний день России принадлежит лишь около 4.5% рынка СПГ.

Возможность транспортировки СПГ в любую точку мира делает его весьма привлекательным для крупных импортеров прежде всего из-за отсутствия привязки к поставщику. Приемные терминалы для СПГ сооружены уже в 29 странах. Основными покупателями СПГ являются Япония (27.3% мирового экспорта) Южная Корея (11.6%), Испания (9.5%), Великобритания (7.2%), Франция (6.7%) и Китай (5%).

Согласно прогнозам международного энергетического агентства (МЭА) доля СПГ в балансе газа будет увеличиваться; так, в Европе она вырастет с 15% в 2010-м до 25% и более в 2020 г. [6]. Распространение СПГ способствует глобализации мирового рынка газа: уже сейчас межрегиональные поставки СПГ составляют более 64%. Кроме того, рост мирового рынка несомненно приведет к расширению спотовой торговли газом и изменению в политике ценообразования (отвязки цен на газ от нефтяных котировок). Так, Япония, являясь крупнейшим импортером СПГ, создает первую в мире биржу по фьючерсной торговле сжиженным газом, что позволит иметь цены, отвечающие конъюнктуре рынка.

Настоящей прорывной инновацией следует назвать добычу газа и нефти из нетрадиционных источников (сланца и песка). Инноваторами в этом вопросе являются США и Канада. Разведанные запасы сланцев в мире, по оценкам специалистов, составляют более 185 трлн м^3, из них доля США – 13%, Китая – 19.3%, Канады и Мексики – 16.1%, Аргентины и Бразилии – 16.1%. Пока промышленными производителями сланцевого газа являются только страны Северной Америки. В результате добычи сланцевого газа в 2009 году США впервые обогнали Россию по объему добычи: 651.3 млрд м^3 (из них 30% – сланцевый газ) против 607 млрд м^3 в России, а в 2012 году добыча газа в США превысила российскую примерно на 4% [7].

Увеличение добычи в США за счет сланцевого газа привело к резкому падению цен. В 2012 году цены на газ в США снизились до 77 долл. за тысячу м^3, что примерно в 5 раз дешевле экспортных цен России. Производство газа в США достигло таких объемов, что у газодобывающих компаний возник интерес к производству и экспорту СПГ, что сдерживается пока неготовностью промышленности страны к переработке газа и отсутствием соответствующей инфраструктуры. Но это временное явление, уже сейчас разрабатываются проекты строительства заводов по производству СПГ, а терминалы, рассчитанные на импорт, перепрофилируются для экспорта. По мнению специалистов, уже в 2016 году США станут одним из основных поставщиков на рынке СПГ, а к 2020 году США будут экспортировать порядка 45 млн т. СПГ (около 16% годового производства), что выведет США в число основных экспортеров в мире.

Инновационные технологии добычи газа привлекли внимание и других стран: так, к 2016 г. экспортирующие мощности будут построены в Канаде, Мексике и других странах. Китай, имея огромные запасы сланцевых месторождений, планирует их разработку и собирается довести добычу к 2020 году до 250 млрд м^3 в год, сократив тем самым импорт СПГ и зависимость от российского газа.

В Европе добыча сланцевого газа менее перспективна из-за густонаселенности и экологических ограничений. Это является обнадеживающим фактором для увеличения Россией своего присутствия в Европе, но только до тех пор, пока в Европу не будет активно поступать СПГ из США и других стран, что приведет к изменению структуры рынка газа в Европе и уменьшению зависимости от России. Кроме того, конкурентом России на газовом рынке Европы становится Норвегия, поставки газа которой практически сравнялись с российскими, а в Западную Европу в 2012 г. были даже выше. Большую роль здесь сыграл ценовой фактор: 50% поставок норвежского газа идет по спотовым ценам, которые существенно ниже контрактных цен Газпрома.

Из всего сказанного можно сформулировать следующие последствия инноваций на мировом рынке газа:

- рост производства и торговли СПГ изменяют направления и объёмы межрегиональной торговли газом, доля СПГ в общем объеме будет нарастать и усиливать глобализацию газового рынка;
- с расширением рынка СПГ и разработкой сланцевого газа меняются роли отдельных игроков мирового газового рынка. Например, США и Канада, традиционно являясь крупными импортерами СПГ, практически отказались от импорта и могут в скором времени стать экспортерами (по прогнозам экспертов, уже к 2018 году производство СПГ может составить 150 млн тонн в год, т.е. примерно 64% от общего объема рынка СПГ в 2012 году). Все это свидетельствует о грядущем переделе рынка, и в основном не в пользу России;
- увеличение продаж СПГ и «сланцевая революция» способствуют глобализации не только мирового газового рынка и изменению его структуры, но и в целом всего рынка энергетических ресурсов. Примером чего являются поставки в Европу американского угля вследствие появления в США более дешевого источника энергии;
- предложение американского СПГ по ценам в зависимости от рыночной конъюнктуры (от сделок в луизианском Henry Hub), а не от котировок нефтепродуктов, как это делается в большинстве случаев, может привести не толь-

ко к расширению спотовой торговли газом, но и к общему снижению цен на газ, а также к необходимости пересмотра методик ценообразования на газовые контракты. Эти тенденции уже проявились в настоящем (расширение спотового рынка в Европе и недовольство контрактными ценами Газпрома);

- появление дополнительных объемов газа по более низкой цене приведет к вытеснению с рынка более дорогого газа вследствие эффекта замещения. Это в первую очередь коснется России. По расчетам экспертов, она может потерять 14% своей доли в Азии и 22% в Европе, что составляет примерно от 2 до 4 млрд долларов [6];
- предложение на мировом рынке сланцевого газа в качестве нового энергоносителя приведет к снижению цены не только на газ, но и на другие топливные ресурсы (нефть, каменный уголь и пр.) также вследствие эффекта замещения.

Все названные факторы несомненно скажутся на экспорте российского газа в страны дальнего зарубежья. Уже с 2008 года экспорт газа России падает, уменьшение составило примерно 29%. Причем это падение идет на фоне увеличивающейся добычи газа в США, что явно демонстрирует рис. 1. Кроме того, в Европе увеличиваются объемы спотовой торговли СПГ, например с 2008-го по 2011 год рост составил порядка 50%, при этом спотовые цены на рынке Европы значительно ниже предлагаемых Газпромом, что обусловило в ряде случаев пересмотр контрактных цен под давлением покупателей в сторону уменьшения.

В целом на европейском рынке для Газпрома складывается весьма неблагоприятная ситуация, которая уже сейчас привела к уменьшению его экспортных доходов за счет снижения цен и поставок, что создает реальные риски для России.

Спотовые цены обладают значительной волатильностью, например, в 2012 г. они подскочили в среднем до 400 долл. за тыс. м^3 и практически сравнялись с контрактными. Этот факт и надежды на то, что импортеры предпочтут стабильность контрактных поставок закупкам СПГ, дают некоторую иллюзию на сохранение позиций России в Европе. Но, с нашей точки зрения, эти надежды призрачны. По свидетельству Минэкономики России, к 2016 г. США получат возможность активно экспортировать топливо, и у Газпрома могут возникнуть гораздо большие проблемы с экспортом газа в Европу, чем в настоящее время. Для России это реальный экономический вызов, так как более половины российского бюджета зависит от доходов нефтегазовой отрасли.

Для характеристики экономического развития и уровня жизни в стране принято рассматривать показатель внутреннего валового продукта (ВВП). Проанализируем влияние на ВВП возможных структурных изменений в экспорте России. На основе данных статистики за 2000–2012 годы [8] построим линейную эконометрическую модель зависимости ВВП от объема экспорта нефти, газа, машин и оборудования и рассчитаем коэффициенты эластичности ВВП по всем переменным модели.

Эластичность по экспорту нефти $E_{\text{н}} = 0.095$, по экспорту газа $E_{\text{г}} = 0.037$ и по экспорту машин и оборудования $E_{\text{мо}} = 0.017$. Тогда при уменьшении экспорта газа, например, на 20% ВВП снизится на 0.74%.

Казалось бы, это совсем немного в процентном отношении, но, например, по отношению к ВВП 2012 года сумма снижения ВВП составит 14.16 млрд долл. Восстановить ее за счет увеличения экспортных цен на газ и нефть не представляется возможным по указанным ранее причинам. Намерения Газпрома повысить внутренние цены до экспортных могут окончательно подорвать российскую промышленность, и тогда ни о каком инновационном развитии не придется говорить. Можно увеличить экспорт других позиций, например поставок машин и оборудования. По нашим расчетам, для компенсации названного снижения ВВП, экспорт машин необходимо увеличить на 43.5%, что тоже пока нереально: доля экспорта машин и оборудования в 2012 года составила всего около 3.3%.

Рассмотрим динамику эластичности ВВП в зависимости от экспортных цен нефти и газа. Рассчитаем эластичность на основе модели Akira Maeda [9, 10] по формуле $\varepsilon_p = \dfrac{p \cdot X}{Y}$, где Y – реальный ВВП, p – цена на нефть, X – объем экспорта нефти в физических единицах (баррели либо тонны) (рис. 2).

Как видно из рис. 2, эластичность ВВП по ценам газа несколько снижается, что может свидетельствовать о некотором уменьшении зависимости ВВП от газовой составляющей в экспорте за счет увеличения других его составляющих, но темпы снижения эластичности достаточно малы.

ВВП поддерживается также нефтяным экспортом. Эластичность ВВП от цен на нефть остается достаточно высокой и в последние годы практически не имеет тенденции к снижению. Все это подтверждает зависимости доходов экспорта, а следовательно, и ВВП от нефтегазовой составляющей.

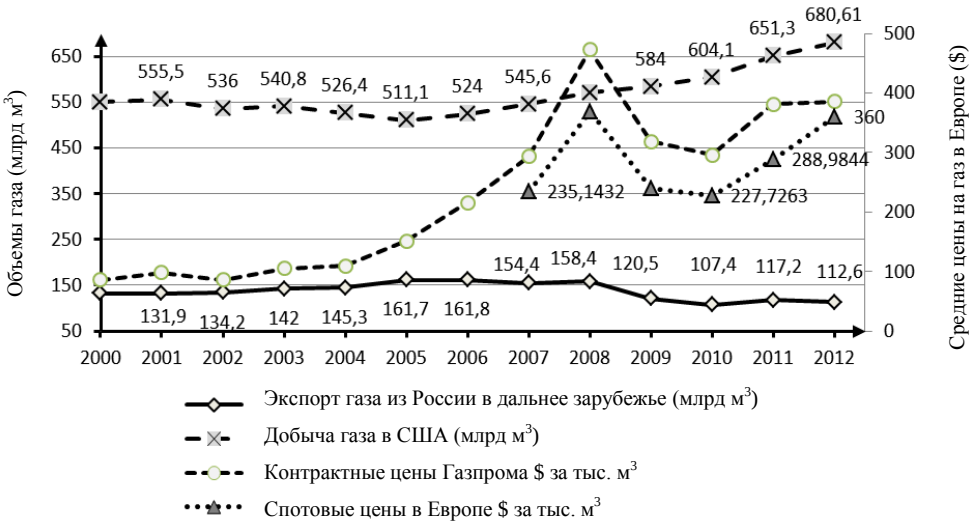


Рис. 1. Динамика добычи газа в США и экспорт России (млрд м^3)

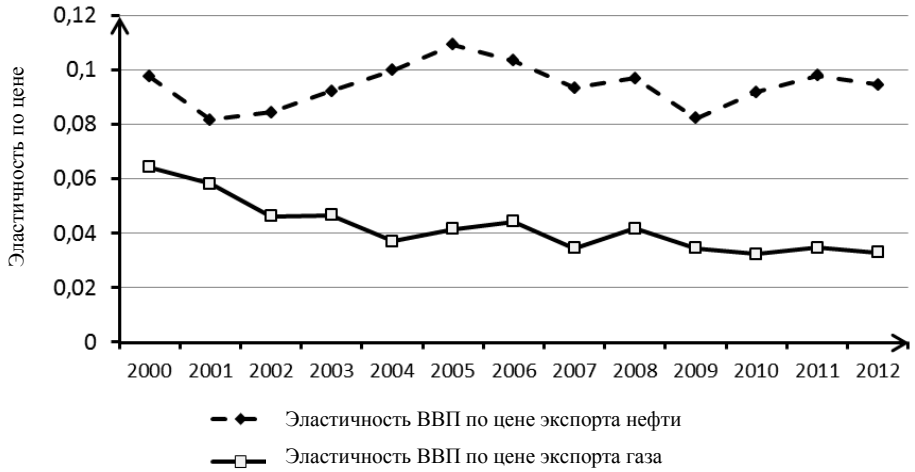


Рис. 2. Динамика эластичности ВВП по ценам экспорта нефти и газа

В 2012 г. уменьшились продажи не только газа, но и количество проданной нефти (на 1.8%), снизились и цены на нефть, поставляемую в страны СНГ. Некоторое увеличение общего экспорта в стоимостном выражении произошло за счет достаточно высоких мировых цен на нефть, но надеяться на то, что экспортные цены нефти не будут падать в сложившейся ситуации, не приходится: появление на рынке сланцевой нефти может также привести к падению нефтяных цен, как и в случае с газом. Кроме того, все больше проявляющаяся тенденция к энергосбережению в мировой экономике снижает эластичность нефтегазового экспорта к приросту ВВП. С учетом этих факторов несбалансированное развитие экономики России с опорой на нефтегазовый сектор не приведет к увеличению темпов роста ВВП и экономики в целом, а может лишь ухудшить ситуацию.

Таким образом, глобализация мирового газового рынка и появление новых *технологий добычи газа заметно изменило соотношение сил на мировом газовом рынке*. Россия утрачивает лидирующие позиции, а это весьма существенный фактор для российской экономики.

Конфликт между Россией и Украиной в 2014 году, связанный с поставками газа, и некоторое снижение заинтересованности Европы в российском газе, объясняемое успешным развитием добычи сланцевого газа в США, еще более актуализировали и обострили проблемы российского газового рынка. По мнению аналитиков, указанные тенденции могут продолжиться, что вызывает настоятельную необходимость пересмотра государственной программы развития газовой отрасли и совершенствования методов ее государственного регулирования с учетом современных реалий.

Заключение 30-летнего контракта на поставки газа между РФ и Китаем усилили позиции России на газовом рынке. И все же радикальные изменения должны претерпеть все основные факторы: спрос, предложение, ценообразование и регулирование. Россия должна диверсифицировать экспорт газа, а для этого нужны масштабные проекты по производству СПГ. Как следует из российского проекта энергостратегии до 2035 года, доля добытого Россией сжиженного природного газа должна вырасти до 14.3% к 2020-му и до 19.3% – до 2025 года. Кроме того, необходим постепенный управляемый переход к спотовому ценообразованию, что означает не полный отказ от реализации газа по контрактам, а лишь индексацию цен в зависимости от рыночной конъюнктуры. Только в этом случае можно надеяться, что Россия не утратит своих позиций на мировом газовом рынке.

Нефтегазовый сектор, учитывая его роль и значение в экономике России, может стать одним из генераторов развития инновационных процессов в стране и важнейшим фактором ее экономического роста только при умелом и эффективном сочетании преимуществ как сырьевого, так и инновационного путей развития.

Список литературы

1. Стратегия инновационного развития РФ на период до 2020 года. М.: Минэкономразвития России, 2011. URL: www.rg.ru/pril/63/14/41/2227_strategiia.doc. (дата обращения 5.05.2013).

2. Трифонов Ю.В., Жариков А.В., Ширяева Ю.С. Инновационная деятельность и механизмы ее организации на региональном уровне // Вестник ННГУ. 2012. № 1 (1). С. 213–216.

3. Инновационный путь развития – главный национальный приоритет для России. Пресс-служба Минприроды России. URL: www.mnr.gov.ru/news/detail.php?ID=130986. (дата обращения 15.05.2013).

4. Трифонов Ю.В., Рокунова О.В. Государственная поддержка инновационной деятельности предприятий на региональном уровне // Вестник ННГУ. 2012. № 4 (1). С. 300–306.

5. Трифонов Ю.В., Соколов Д.Ю. Механизмы стратегического управления инновационной деятельностью на предприятиях // Вестник ННГУ. 2012. № 2 (2). С. 261–264.

6. Ефимычев Ю.И., Трофимова Т.В., Трофимов О.В. Методика выбора инновационной стратегии развития промышленного предприятия // Креативная экономика. 2010. № 5. С. 8–13.

7. Мировой рынок газа: иллюзия или реальность. Аналитический доклад, 2012. URL: www.energystate.ru. (дата обращения 5.06.2013).

8. Золотые правила золотого века газа. URL: http://www.worldenergyoutlook.org/media/weowebsite/2012/ (дата обращения 10.06.2013).

9. Россия в цифрах, 2011. Статистический сборник. Официальный сайт. URL: http://www/gks..ru/ups. (дата обращения 15.06.2013).

10. Новая нефтяная парадигма. Исследование Сколково: URL: htpp//www.gosbook.ru (дата обращения 15.06.2013).

11. Мамаева З.М. Инновационное развитие нефтегазового сектора как фактор формирования новой модели экономики России // Вестник ННГУ. 2011. № 5 (2). С. 149–153.

INNOVATIVE TRENDS ON THE GLOBAL GAS MARKET: CONSEQUENCES FOR RUSSIA

Z.M. Mamaeva

The effect of the new trends on the global gas market for Russia's exports, which is one of the determining factors in the development of the Russian economy, was investigated. The sensitivity of Russia's GDP to changes in gas exports was estimated. It is shown that the restoration of Russia's positions on the world energy market demands a new state program of the Russian gas industry development, which should take into account the modern realities.

Keywords: innovations, export, price elasticity, gross product, shale gas, market.

References

1. Strategija innovacionnogo razvitija RF na period do 2020 goda. M.: Minjekonomrazvitija Rossii, 2011. URL: www.rg.ru/pril/63/14/41/2227_strategiia.doc. (data obrashhenija 5.05.2013).

2. Trifonov Ju.V., Zharikov A.V., Shirjaeva Ju.S. Innovacionnaja dejatel'nost' i mehanizmy ee organizacii na regional'nom urovne // Vestnik NNGU. 2012. № 1 (1). S. 213–216.

3. Innovacionnyj put' razvitija – glavnyj nacional'nyj prioritet dlja Rossii. Press-sluzhba Minprirody Rossii. URL: www.mnr.gov.ru/news/detail.php?ID=130986. (data obrashhenija 15.05.2013).

4. Trifonov Ju.V., Rokunova O.V. Gosudarstvennaja podderzhka innovacionnoj dejatel'nosti predprijatij na regional'nom urovne // Vestnik NNGU. 2012. № 4 (1). S. 300–306.

5. Trifonov Ju.V., Sokolov D.Ju. Mehanizmy strategicheskogo upravlenija innovacionnoj dejatel'nost'ju na predprijatijah // Vestnik NNGU. 2012. № 2 (2). S. 261–264.

6. Efimychev Ju.I., Trofimova T.V., Trofimov O.V. Metodika vybora innovacionnoj strategii razvitija promyshlennogo predprijatija. // Kreativnaja jekonomika. 2010. № 5. S. 8–13.

7. Mirovoj rynok gaza: illjuzija ili real'nost'. Analiticheskij doklad, 2012. URL: www.energystate.ru. (data obrashhenija 5.06.2013).

8. Zolotye pravila zolotogo veka gaza. URL: http://www.worldenergyoutlook.org/media/weowebsite/2012/ (data obrashhenija 10.06.2013).

9. Rossija v cifrah, 2011. Statisticheskij sbornik. Oficial'nyj sajt. URL: http://www/gks..ru/ups. (data obrashhenija 15.06.2013).

10. Novaja neftjanaja paradigma. Issledovanie Skolkovo: URL: htpp//www.gosbook.ru (data obrashhenija 15.06.2013).

11. Mamaeva Z.M. Innovacionnoe razvitie neftegazovogo sektora kak faktor formirovanija novoj modeli jekonomiki Rossii // Vestnik NNGU. 2011. № 5 (2). S. 149–153.

УДК 330.322.011

РЕГРЕССИОННЫЙ АНАЛИЗ ЭНЕРГОПОТРЕБЛЕНИЯ В ПРОМЫШЛЕННЫХ РЕГИОНАХ

© 2014 г. ***Ю.А. Лебедев, Е.Н. Летягина, А.И. Рузанов, Ю.А. Сидоренко***

Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского

gmuynn@yandex.ru

Поступила в редакцию 03.06.2014

Проведен регрессионный анализ объемов потребления электроэнергии в промышленных регионах. Разработана экономико-математическая модель зависимости потребления электроэнергии от различных факторов.

Ключевые слова: энергопотребление, регрессионный анализ, промышленность, региональная экономика, экономико-математическое моделирование.

Одним из основных условий перехода к устойчивому экономическому развитию Российской Федерации является повышение энергоэффективности отечественной экономики. Энергетический сектор обеспечивает жизнедеятельность всех отраслей национального хозяйства, способствует консолидации субъектов Российской Федерации, во многом определяет формирование основных финансово-экономических показателей страны [1]. Природные топливно-энергетические ресурсы, производственный, научно-технический и кадровый потенциал энергетического сектора экономики являются национальным достоянием России, от рационального использования которого во многом зависит энергоэффективность российской экономики. Удельная энергоемкость валового внутреннего продукта в России практически в 3 раза выше, чем в странах Западной Европы, в 1.8 раза выше, чем в США, и в 6 раз выше, чем в Японии. Доля энергозатрат в себестоимости продукции и услуг составляет в промышленности в среднем 18%, а в ряде масштабных производств – 40% и даже 70%, в сельском хозяйстве – 11%, на транспорте – 17% [2]. Снижение энергопотребления представляет собой важнейший фактор повышения энергоэффективности, экономической эффективности и экономической безопасности промышленных как отдельных предприятий и комплексов, так и регионов Российской Федерации. В первую очередь это касается промышленных регионов страны, объемы энергопотребления в которых увеличиваются в среднем на 2–3% ежегодно [3].

Исследование энергопотребления проведено на примере 83 субъектов Российской Федерации с использованием методов регрессионного анализа. Обработка данных по энергопотреблению проведена с использованием диалогового программного комплекса регрессионного анализа «Построение адекватных аппроксимаций на базе полных (дробных) регулярных факторных планов» (разработка НИИ механики ННГУ, 1996 г.) и Microsoft Excel. В качестве исследуемых факторов, влияющих на объемы энергопотребления в Нижегородской области, предлагается принять валовый региональный продукт; численность населения; остаточную стоимость основного капитала; инвестиции в основной капитал; объемы строительства; объемы добычи полезных ископаемых; объемы промышленного производства; рентабельность активов; динамику инновационной активности; коэффициент автономии; величину прожиточного минимума и число выданных патентов на изобретения.

Коэффициенты корреляции представлены в таблице.

Из корреляционной матрицы понятно, что некоторые переменные очень сильно коррелируют друг с другом. Факторы X4, X8, X9, X11 исключаются из исследования вследствие недостаточной корреляции с результирующим показателем, а факторы X2, X3 и X12 признаны мультиколлинеарными.

Корреляционные поля зависимости объема потребляемой электроэнергии от исследуемых факторов представлены на рисунках 1–6.

Таким образом, в результате проведенного исследования получаем нелинейную модель множественной регрессии:

$$Y = 139.2x_1^{0.8} + 112.1x_5^{0.6} + 11x_6 + \\ + 0.26x_7^{1.4} + 31.528.$$

Таблица

Коэффициенты корреляции

	Y	X_1	X_2	X_3	X_4	X_5	X_6	X_7	X_8	X_9	X_{10}	X_{11}	X_{12}
Y	1												
X_1	0.74	1											
X_2	0.73	0.81	1										
X_3	0.75	0.99	0.77	1									
X_4	0.11	0.27	0.19	0.27	1								
X_5	0.42	0.51	0.55	0.49	0.11	1							
X_6	0.50	0.50	0.18	0.56	0.27	0.16	1						
X_7	0.72	0.75	0.89	0.70	0.19	0.52	0.18	1					
X_8	0.14	0.11	0.02	0.11	0.02	-0.05	0.23	0.05	1				
X_9	0.18	0.13	0.13	0.11	0.08	0.12	0.03	0.24	0.22	1			
X_{10}	0.29	0.30	0.17	0.31	0.31	0.11	0.43	0.23	0.49	0.39	1		
X_{11}	–0.03	0.16	-0.09	0.19	0.12	0.00	0.22	-0.05	0.25	0.15	0.15	1	
X_{12}	0.57	0.91	0.81	0.87	0.19	0.49	0.11	0.74	0.02	0.15	0.15	0.09	1

Y – объем потребляемой субъектом РФ электроэнергии (рассмотрены 83 субъекта РФ); X_1 – валовый региональный продукт; X_2 – численность населения; X_3 – остаточная стоимость основного капитала; X_4 – инвестиции в основной капитал; X_5 – объем строительства; X_6 – объем добычи полезных ископаемых; X_7 – объем промышленного производства; X_8 – рентабельность активов; X_9 – динамика инновационной активности; X_{10} – коэффициент автономии; X_{11} – величина прожиточного минимума; X_{12} – число выданных патентов на изобретения.

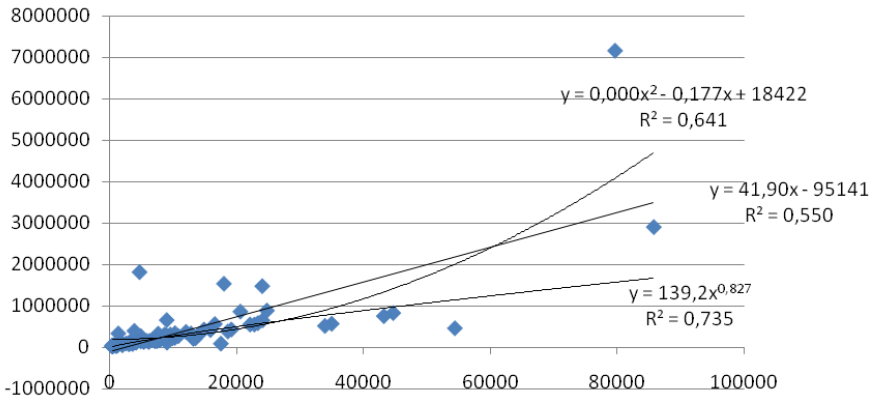


Рис. 1. Корреляционное поле зависимости объема потребляемой электроэнергии от величины валового регионального продукта

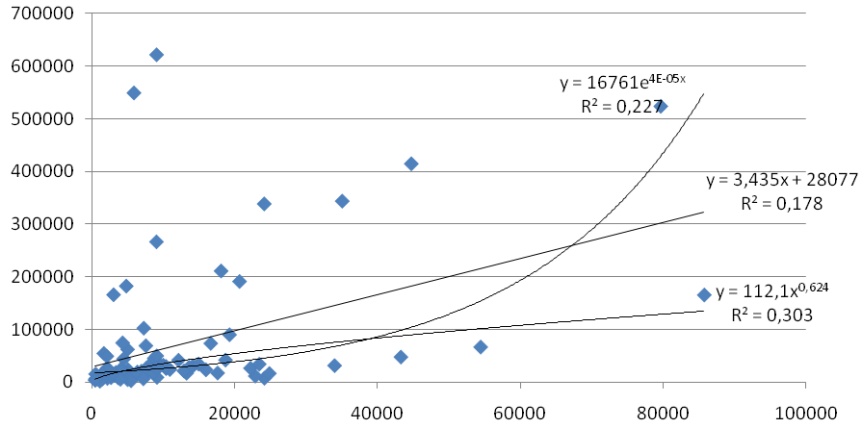


Рис. 2. Корреляционное поле зависимости объема потребляемой электроэнергии от объемов строительства

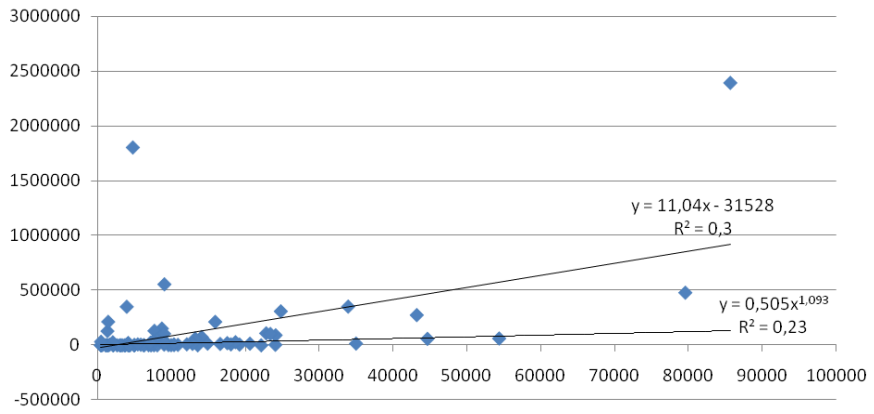


Рис. 3. Корреляционное поле зависимости объема потребляемой электроэнергии от объемов добычи полезных ископаемых

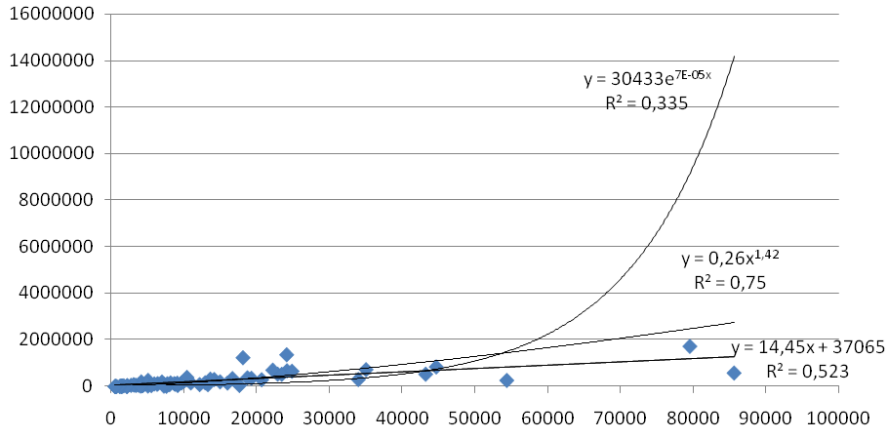


Рис. 4. Корреляционное поле зависимости объема потребляемой электроэнергии от объемов промышленного производства

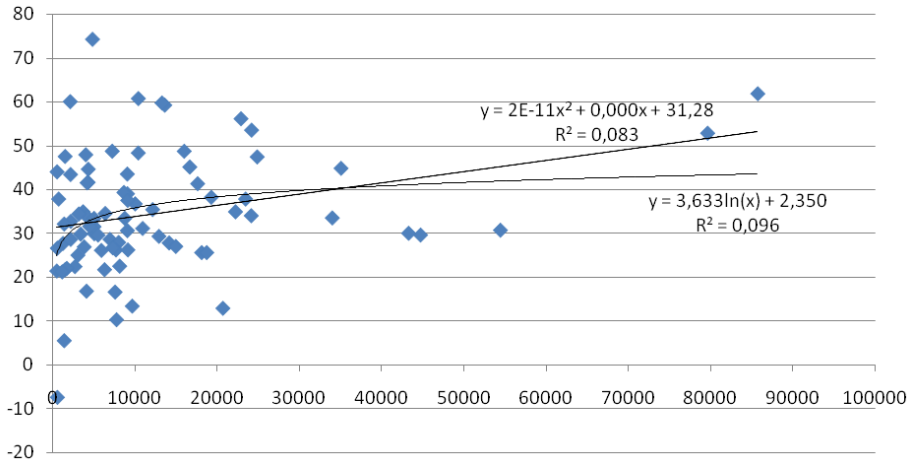


Рис. 5. Корреляционное поле зависимости объема потребляемой электроэнергии от коэффициента автономии

Оценим значимость уравнения множественной регрессии путем проверки гипотезы о равенстве нулю коэффициента детерминации, рассчитанного по данным генеральной совокупности:

R^2 или $b_1 = b_2 = ... = b_m = 0$ (гипотеза о незначимости уравнения регрессии, рассчитанного по данным генеральной совокупности).

Для ее проверки используем F-критерий Фишера.

При этом вычислим фактическое (наблюдаемое) значение F-критерия через коэффициент детерминации R^2, рассчитанный по данным конкретного наблюдения. По таблицам распределения Фишера – Снедоккора находят критическое значение F-критерия ($F_{кр}$). Для этого задаются уровнем значимости α (равным 0.05) и двумя числами степеней свободы $k_1 = m$ и $k_2 = n - m - 1$.

Рассчитаем критерий Фишера.

$$R^2 = 1 - \frac{s_e^2}{\sum (y_i - \bar{y})^2} = 1 - \frac{614279}{1926453} = 0.68.$$

Более объективной оценкой является скорректированный коэффициент детерминации:

$$\bar{R}^2 = 1 - (1 - R^2)\frac{n-1}{n-m-1}.$$

Добавление в модель новых объясняющих переменных осуществляется до тех пор, пока растет скорректированный коэффициент детерминации. Проверим гипотезу об общей значимости – гипотезу об одновременном равенстве нулю всех коэффициентов регрессии при объясняющих переменных:

$$H_0: R^2 = 0;\ \beta_1 = \beta_2 = ... = \beta_m = 0.$$
$$H_1: R^2 \neq 0.$$

Проверка этой гипотезы осуществляется с помощью F-статистики распределения Фишера (правосторонняя проверка). Если $F < F_{kp} = F_{\alpha\ ;\ n-m-1}$, то нет оснований для отклонения гипотезы H_0.

$$F = \frac{R^2}{1-R^2}\frac{n-m-1}{m} =$$
$$= \frac{0.68}{1-0.68}\frac{83-5-1}{5} = 32.91.$$

Табличное значение при степенях свободы $k_1 = 5$ и $k_2 = n - m - 1 = 83 - 5 - 1 = 77$. $F_{kp}(5;77) = 2.29$.

Поскольку фактическое значение $F > F_{kp}$, то коэффициент детерминации статистически значим и уравнение регрессии статистически надежно.

Построенная эконометрическая модель приемлема по всем параметрам и может быть использована на практике при планировании энергоснабжения потребителей. Все коэффициенты в модели статистически значимы, отсутствует мультиколлинеарность.

Список литературы

1. Лебедев Ю.А., Летягина Е.Н. Государственные приоритеты развития электроэнергетики в условиях инновационной экономики // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2013. № 3 (3). С. 153–155.

2. Летягина Е.Н. Особенности оценки экономической эффективности внедрения инноваций в энергетику // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2010. № 3 (2).

3. Трифонов Ю.В., Лебедев Ю.А., Летягина Е.Н. Воспроизводство основного капитала электроэнергетики // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2008. № 1. С. 146–150.

4. Трифонова Е.Ю., Тумаков Н.С. Повышение эффективности стратегического управления интеграционными процессами в экономике // Экономический анализ: теория и практика. 2012. № 24 (279). С. 25–30.

5. Трофимов О.В. Концепция инновационной стратегии развития российской экономики на основе модернизации промышленности // Экономические науки. 2009. № 61. С. 264–267.

REGRESSION ANALYSIS OF ENERGY CONSUMPTION IN INDUSTRIAL REGIONS

Yu.A. Lebedev, E.N. Letyagina, A.I. Ruzanov, Yu.A. Sidorenko

The article provides a regression analysis of electricity consumption in industrial regions. The developed economic-mathematical model of energy consumption dependence on various factors is proposed.

Keywords: consumption of electricity, regression analysis, industry, regional economy, economic-mathematical modeling.

References

1. Lebedev Ju.A., Letjagina E.N. Gosudarstvennye prioritety razvitija jelektrojenergetiki v uslovijah innovacionnoj jekonomiki // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. 2013. № 3 (3). S. 153–155.

2. Letjagina E.N. Osobennosti ocenki jekonomicheskoj jeffektivnosti vnedrenija innovacij v jenergetiku // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. 2010. № 3 (2).

3. Trifonov Ju.V., Lebedev Ju.A., Letjagina E.N. Vosproizvodstvo osnovnogo kapitala jelektrojenergetiki // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. 2008. № 1. S. 146–150.

4. Trifonova E.Ju., Tumakov N.S. Povyshenie jeffektivnosti strategicheskogo upravlenija integracionnymi processami v jekonomike // Jekonomicheskij analiz: teorija i praktika. 2012. № 24 (279). S. 25–30.

5. Trofimov O.V. Koncepcija innovacionnoj strategii razvitija rossijskoj jekonomiki na osnove modernizacii promyshlennosti // Jekonomicheskie nauki. 2009. № 61. S. 264–267.

УДК 657.471.7:658.532

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИКИ БУХГАЛТЕРСКОГО УЧЕТА НЕПРОИЗВОДИТЕЛЬНЫХ РАСХОДОВ И ПОТЕРЬ

© 2014 г.

Н.Ф. Колесник

Мордовский госуниверситет им. Н.П. Огарева, Саранск

kolesniknf@mail.ru

Поступила в редакцию 03.06.2014

Существующая практика бухгалтерского учета непроизводительных расходов и потерь в основном ориентирована лишь на производственную стадию деятельности предприятия, в то время как потери, возникающие в процессе заготовления и продажи готовой продукции, не подлежат выявлению, контролю и анализу, что снижает возможность их снижения и предотвращения. В статье рассматриваются направления совершенствования бухгалтерского учета непроизводительных расходов и потерь на основе их четкого и системного представления в бухгалтерском учете по видам, процессам, причинам и виновникам.

Ключевые слова: синтетический учет, аналитический учет, методика, непроизводительные расходы и потери, отходы, брак, отклонения от норм.

В современных условиях реформирования бухгалтерского учета в целях повышения степени полезности информации для заинтересованных внешних и внутренних ее пользователей требуется рационализация порядка систематизации и накапливания данных, то есть совершенствование процесса отражения фактов хозяйственной деятельности на счетах бухгалтерского учета. В этой связи важное значение в формировании учетно-информационного обеспечения в управлении расходами имеет рассмотрение методических аспектов бухгалтерского учета непроизводительных расходов и потерь.

Вопросы бухгалтерского учета непроизводительных расходов и потерь с давних пор являлись объектом пристального внимания ученых-экономистов, и в своем развитии организация их учета прошла несколько этапов. До 1955 года расходы непроизводительного характера отражались в учете на нескольких статьях: «потери от брака», «потери от простоев», «непроизводительные расходы», при этом значительная их часть учитывалась в составе различных статей себестоимости. В соответствии с Основными положениями по учету и калькулированию себестоимости промышленной продукции (1955 г.) непроизводительные расходы выделялись в составе цеховых и общезаводских расходов. В 1965 году из состава комплексных статей себестоимости выделены штрафы, пени, неустойки и включены в состав прибылей и убытков. В соответствии с ПБУ 10/99 штрафы, пени, неустойки за нарушение условий договоров учитываются в составе прочих доходов и расходов. Таким образом, по действующему порядку в соответствии с Планом счетов бухгалтерского учета финансово-хозяйственной деятельности организаций и инструкцией по его применению, введенным в действие с 1 января 2001 года, непроизводительные расходы и потери отражаются на нескольких синтетических счетах: «Общепроизводственные расходы», «Общехозяйственные расходы», «Брак в производстве», «Недостачи и потери от порчи ценностей», «Материалы», «Расчеты с персоналом по оплате труда», «Прочие доходы и расходы», «Прибыли и убытки».

До 1996 года в отчетности предприятий и организаций содержалась некоторая информация о непроизводительных расходах и потерях в пояснительных записках к годовому отчету, расшифровках прочих цеховых и общехозяйственных расходов и других формах. Составляемая в настоящее время бухгалтерская отчетность в соответствии с ПБУ 4/96 «Бухгалтерская отчетность организации» не содержит полных сведений о непроизводительных расходах и потерях.

При действующей организации учета расходов непроизводительного характера многие виды потерь завуалированы в разных статьях себестоимости. Основным нормативным актом по вопросу состава затрат, действующим до 01.01.2002 г., было Положение о составе затрат по производству и реализации продукции (работ, услуг) и порядке формирования финансовых результатов, учитываемых при налогооб-

ложении прибыли, которое было отменено с вступлением в силу главы 25 НК РФ «Налог на прибыль организаций». В настоящее время принципы формирования состава производственных затрат определены налоговым кодексом РФ и ПБУ 10/99 «Расходы организации», разделом «О правилах оценки незавершенного производства» Положения по ведению бухгалтерского учета и бухгалтерской отчетности в РФ и разделом III «Затраты на производство» Плана счетов бухгалтерского учета, которые определили издержки, относимые на себестоимость продукции, и затраты, производимые за счет соответствующих источников финансирования.

Преобладающая часть непроизводительных расходов и потерь включена в состав общепроизводственных и общехозяйственных расходов. Так, в составе общехозяйственных расходов выделяются следующие непроизводительные расходы: потери от простоев, потери от порчи материальных ценностей при хранении в цехах, недостачи материальных ценностей и незавершенного производства, прочие непроизводительные расходы, не предусмотренные предыдущими статьями. В составе общехозяйственных расходов показываются следующие непроизводительные расходы: потери от простоев по внутрипроизводственным причинам, потери от порчи материалов и продукции при хранении на заводских складах, недостачи материальных ценностей в производстве и на складах в пределах и сверх норм естественной убыли, потери в связи с реорганизацией предприятия и сокращением численности, прочие непроизводительные расходы: провозная плата по исключительно повышенным тарифам – сумма превышения против нормального тарифа, потери от ошибочно засланных грузов, оплата судебных издержек и арбитражных сборов, плата за перерасход лимитов электроэнергии и газа сверх установленного тарифа и т.д.

Непроизводительные трудовые затраты показываются по статье «Расходы по оплате труда производственных рабочих» в составе расходов по надтарифной оплате труда: оплата за сверхурочные часы, ночное время, выходные и праздничные дни, надбавки и доплаты к тарифным ставкам за совмещение профессий, оплата простоев не по вине работника и за время вынужденного прогула.

Непроизводительные расходы финансовых ресурсов отражаются в составе прочих расходов: присужденные или признанные штрафы, пени, неустойки и другие виды санкций за нарушение условий хозяйственных договоров, а также расходы по возмещению причиненных убытков, убытки от списания дебиторской задолженности, по которой срок исковой давности истек, и других долгов, нереальных для взыскания, убытки прошлых лет, выявленные в текущем году, некомпенсируемые потери от стихийных бедствий, включая затраты, связанные с предотвращением или ликвидацией последствий стихийных бедствий, потери от остановки производства. Такие виды потерь, как потери и недостачи сверх норм естественной убыли материальных ценностей, включая готовую продукцию (в тех случаях, когда виновники не установлены или во взыскании которых отказано судом), не компенсируемые виновниками потери от простоев по внешним причинам, убытки по операциям с тарой, также показываются в составе прочих расходов.

Таким образом, анализ действующего порядка отражения непроизводительных расходов и потерь в составе разных статей расходов свидетельствует, что учитываемые расходы непроизводительного характера по статьям: «Общепроизводственные расходы», «Общехозяйственные расходы», «Расходы по оплате труда производственных рабочих», а также в составе прочих расходов являются расходами разнообразными как по характеру, так и экономическому содержанию. Непроизводительные расходы и потери возникают, как правило, в процессе изготовления конкретных изделий, однако вследствие их отражения в составе общепроизводственных и общехозяйственных расходов частично переносятся в себестоимость всех видов продукции, в результате чего искажается себестоимость видов изделий.

Исследование вопросов теории и практики бухгалтерского учета и отражения в отчетности расходов непроизводительного характера позволяет сделать вывод, что в настоящее время непроизводительные расходы и потери не находят системного отражения в бухгалтерском учете, что в конечном итоге оказывает влияние как на достоверность отчетных данных, так и изыскание дополнительных резервов по снижению себестоимости продукции.

Следовательно, существующий порядок отражения данных о расходах непроизводительного характера в настоящее время не соответствует решению поставленных задач по их устранению и сокращению ввиду того, что:

– во-первых, данные о непроизводительных расходах рассредоточены по многим счетам действующего Плана счетов бухгалтерского учета (счет 10, 20, 25, 26, 28, 70, 73, 76, 91, 99),

что не позволяет получить информацию по каждому их виду;

– во-вторых, отсутствует информация не только по видам расходов непроизводительного характера, но и по причинам и местам их возникновения и, соответственно, по виновникам;

– в-третьих, неэффективным является действующий порядок выявления потерь и четкого определения источников их возмещения;

– в-четвертых, отсутствует взаимодействие информации о расходах непроизводительного характера по данным бухгалтерского и налогового учета с точки зрения влияния на расчет налога на прибыль.

Задача бухгалтерского учета – четко выделить непроизводительные расходы и потери в системе учетно-информационного обеспечения управления предприятием, возникающих на всех стадиях хозяйственных процессов.

Основной предпосылкой улучшения содержания текущей и отчетной информации о непроизводительных расходах и потерях является совершенствование методики их учета. Общую величину непроизводительных расходов и потерь, учитываемую в составе многих затрат, возможно установить только в результате выборки из первичных и накопительных документов или учетных регистров, что является основной причиной отсутствия отчетной информации о расходах непроизводительного характера. Все это не способствует осуществлению должного контроля и анализа за их формированием и выполнением мероприятий, направленных на их снижение. В целях устранения вуалирования различных видов расходов непроизводительного характера, точного определения их величины, принятия мер по их устранению необходимо обеспечить обособленный учет непроизводительных расходов и потерь. Для этого целесообразно обобщить информацию о расходах непроизводительного характера в разрезе одного синтетического счета (например, счета 28 «Брак в производстве», поскольку потери от брака являются составной частью непроизводительных расходов). В экономической литературе уже имели место подобного рода предложения, при этом предлагались различные синтетические счета – «Общехозяйственные расходы», «Недостачи и потери от порчи ценностей», «Потери от брака», «Непроизводительные расходы» [1, 2, 3]. Ряд авторов (Кашаев А.Н., Новиченко П.П. и др.) наряду с выделением синтетического счета для учета непроизводительных расходов и потерь предлагают оставить в плане счетов счет «Брак в производстве» [4, 5]. Поразному обосновывается выбор того или иного счета для учета непроизводительных расходов и потерь. Так, например, выбор счета «Недостачи и потери от порчи материальных ценностей» объясняется тем, что в действующей практике он мало загружен.

Мы полагаем, что в основу обобщения информации о непроизводительных расходах и потерях на синтетических счетах следует положить целевую установку – организацию учета расходов непроизводительного характера по видам ресурсов в разрезе хозяйственных процессов. Поскольку наибольший удельный вес в составе расходов непроизводительного характера предприятий приходится на сверхнормативные и неиспользуемые отходы и брак продукции, предлагается организовать их обособленный учет на специальных синтетических счетах.

Отходы, как элемент издержек производства, оказывают непосредственное влияние на величину и динамику затрат материальных ресурсов, а следовательно, и на формирование себестоимости продукции. Существующая практика отражения отходов производства приводит к искажению данных бухгалтерского учета по счету «Материалы». В учете отсутствует информация о количестве безвозвратных (технологических) отходов, возвратных отходов, которые идут в переработку и являются вторичным сырьем, и количестве неиспользуемых отходов – потерь производства. В экономической литературе уже имелись предложения по обособленному учету отходов производства на специальном субсчете «Отходы производства» к счету 10 «Материалы». По нашему мнению, субсчет не сможет выполнить учетные и контрольные функции, так как он приведет к искажению данных бухгалтерского учета по счету «Материалы». Учитывая значение вторичных ресурсов в перерабатывающей промышленности, а также в народном хозяйстве, целесообразно выделить в счетном плане самостоятельный синтетический счет «Отходы производства», присвоив ему свободный номер 12. В целях усиления контроля за образованием и использованием отходов производства рекомендуется открыть к счету 12 «Отходы производства» следующие субсчета:

1. «Безвозвратные (технологические) отходы».
2. «Вторичные материальные ресурсы».
3. «Потери от недоиспользования отходов».

Понятие «вторичные материальные ресурсы», вводимое взамен термина «возвратные отходы», подразумевает и нацеливает предприятия и хозяйственные органы всех уровней на

необходимость производственного использования конечных продуктов технологического процесса.

В аналитическом учете рекомендуется организовать учет отходов по стадиям хозяйственных процессов, а именно на стадии переработки сырья, производства готовых изделий и продажи на сторону неиспользованных отходов. По субсчетам 1 и 2 следует раздельно отражать технологические отходы в пределах установленных норм и сверх норм и вторичные материальные ресурсы в пределах норм и сверх норм. Введение данного порядка учета отходов будет способствовать улучшению их количественно-суммового учета, контроля за их образованием и использованием, формированием их стоимостных параметров.

Одной из актуальных проблем формирования информации о расходах непроизводительного характера является совершенствование методики учета брака продукции. Ввиду отсутствия информации в системе бухгалтерского учета о браке продукции и расходов, связанных с его исправлением, рекомендуется организовать их обособленный учет. Для этого целесообразно расширить информационные возможности существующего счета 28 «Брак в производстве», переименовав его на счет «Брак продукции», поскольку брак может быть выявлен не только в производственном процессе, но и при упаковке продукции, хранении, транспортировке и у покупателей. К данному счету рекомендуется ввести следующие субсчета:

1. «Технологически неизбежный брак».
2. «Брак изделий и полуфабрикатов».
3. «Расходы на исправление брака».
4. «Окончательный брак».
5. «Компенсации в возмещение брака».

Аналитический учет брака продукции предлагается организовать по стадиям хозяйственных процессов с раздельным отражением брака по внешним и внутренним причинам, а также технологического брака в пределах норм и сверх норм. Состав расходов по выявлению и исправлению брака во многом определяется стадиями продвижения продукции, при этом брак может быть выявлен как на стадии производства продукции, так и после сдачи готовой продукции на склад или отгрузки покупателю.

На наш взгляд, в случае выявления брака в процессе производства целесообразно стоимость брака оценить по прямым расходам (за исключением случаев, когда соответствующая часть общепроизводственных расходов подлежит возмещению лицами, виновными в возникновении брака). Порядок определения расходов, приходящихся на бракованную продукцию, имеет ряд вариантов.

Первый вариант подразумевает определение стоимости брака исходя из доли основного сырья, израсходованного на его производство, в общем объеме производства. Согласно второму варианту, стоимость брака определяется по специальной калькуляции. В бухгалтерском учете может быть применен любой из методов оценки брака, поскольку нормативными документами по бухгалтерскому учету порядок определения стоимости брака не установлен.

Такие расходы непроизводительного характера, как отклонения от норм расхода материальных ресурсов, недостачи и потери от порчи ценностей, различного рода доплаты работникам, оплата за время простоя, штрафы, пени, неустойки и т.д., целесообразно выделить на отдельном синтетическом счете «Расходы непроизводительного характера».

Предлагаемый нами счет «Расходы непроизводительного характера» целесообразно построить в разрезе следующих субсчетов:

1. Материальные расходы непроизводительного характера.
2. Расходы по оплате труда непроизводительного характера.
3. Финансовые расходы непроизводительного характера.

Учет по каждому субсчету следует вести по стадиям хозяйственных процессов. Аналитический учет непроизводительных расходов и потерь в разрезе предложенных субсчетов по стадиям хозяйственных процессов целесообразно осуществлять в ведомости № 14, именуя ее «Ведомость аналитического учета расходов непроизводительного характера», значительно расширив при этом ее аналитические возможности. В условиях автоматизированной системы учета рекомендуется составлять ведомость «Расходы непроизводительного характера».

Порядок отражения операций по вновь вводимому счету и предложенным регистрам аналитического учета будет выглядеть следующим образом. По дебету счета на основании первичных документов будет формироваться вся совокупность расходов непроизводительного характера:

– по субсчету 1 «Материальные расходы непроизводительного характера»: в процессе приемки сырья – недостачи по весу и количеству, потери от внешних пороков и дефектов; в процессе производства – отклонения от норм расхода сырья и материалов, потери от понижения сортности, потери от недоиспользования отходов; на стадии упаковки – потери от порчи продукции, недостачи и хищения; в процессе про-

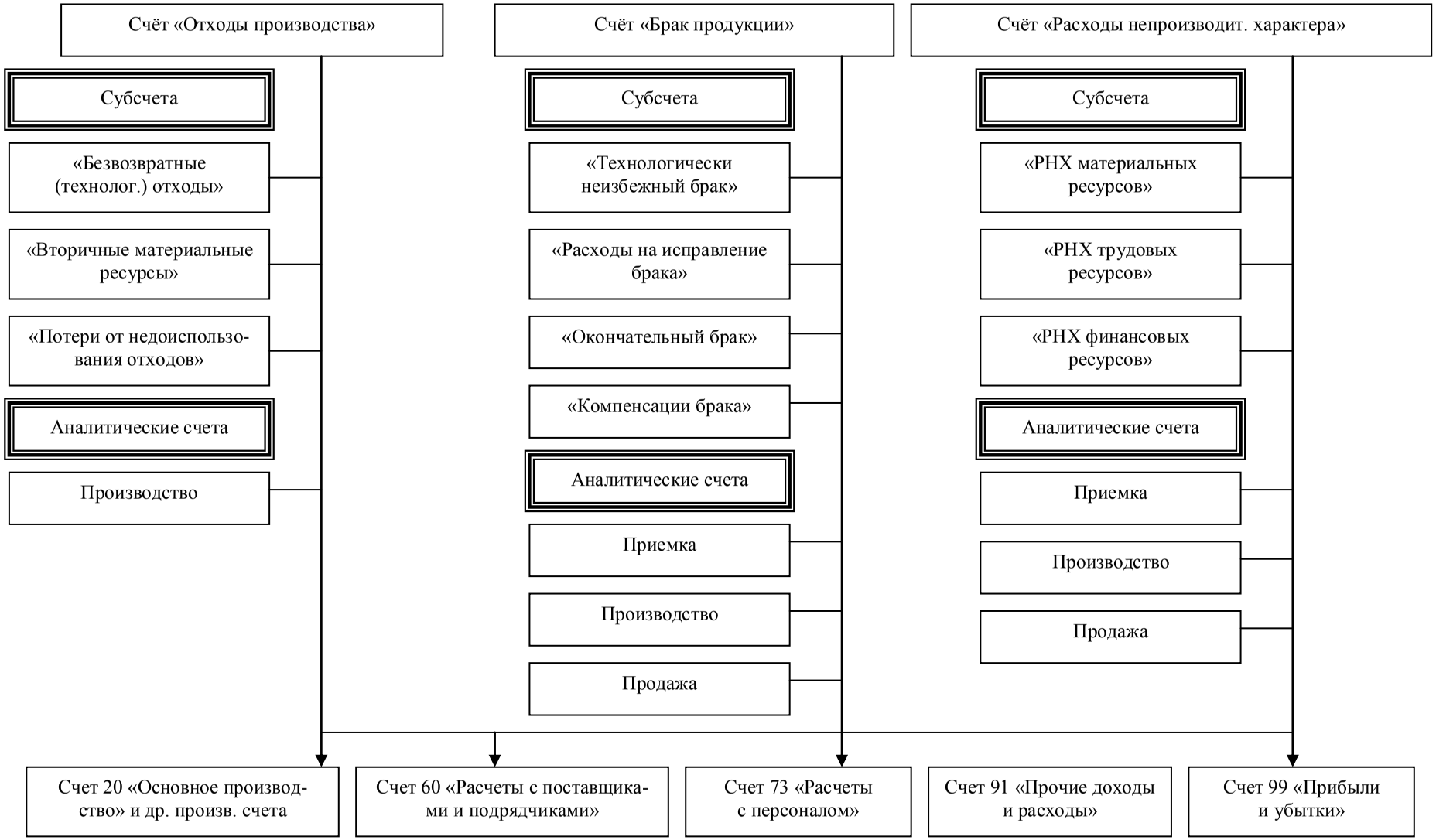


Рис. Модель формирования информации о непроизводительных расходах и потерях в синтетическом учете

дажи на стадии хранения, погрузки, транспортировки – сверхнормативные потери от усушки продукции на холодильных установках, потери от порчи, недостачи и хищения;

– по субсчету 2 «Расходы по оплате труда непроизводительного характера» в процессе заготовления сырья и материалов – доплаты и отклонения от норм по заработной плате рабочим, осуществляющим разгрузку и доставку материалов; в процессе производства – отклонения от норм по заработной плате и различного рода доплаты: за сверхурочную работу, межразрядную разницу, до среднего заработка, до тарифа, резервным рабочим, случайные работы, исправление брака, оплата за время внутрисменных и целодневных простоев; в процессе продажи готовой продукции – отклонения от норм по заработной плате и различного рода доплаты;

– по субсчету 3 «Финансовые расходы непроизводительного характера»: в процессе приемки сырья и материалов – расходы в связи с содержанием сверхнормативных запасов сырья, излишне уплаченная сумма налога на имущество, уплаченные штрафы, пени, неустойки за нарушение условий хозяйственных договоров; в процессе производства – надбавки к тарифу за электроэнергию, плата за перерасход потребления мощности, всех видов энергии и газа, лимитов воды, выплаты за увечье и по регрессным искам из-за производственных травм по вине цехов, невозмещенные судебные и арбитражные издержки за ведение дела, потери от списания недоамортизированной части основных средств, потери по аннулированным заказам; в процессе продажи продукции – штрафы, пени, неустойки за пересортицу, неправильную упаковку, маркировку, нарушение ассортимента, недопоставку продукции, потери в связи с хранением сверхнормативных запасов готовой продукции.

По кредиту счета будет производиться списание непроизводительных расходов в зависимости от источников возмещения: дебет счетов 20 «Основное производство», 25 «Общепроизводственные расходы», 26 «Общехозяйственные расходы», 91 «Прочие доходы и расходы», 99 «Прибыли и убытки», 73 «Расчеты с персоналом по прочим операциям», 60 «Расчеты с поставщиками и подрядчиками», 76 «Расчеты с разными дебиторами и кредиторами».

В приказе об учетной политике следует предусмотреть соответствующие изменения по использованию в системе бухгалтерского учета вновь введенных счетов: 12 «Отходы производства», 28 «Брак продукции» и 27 «Расходы непроизводительного характера». При принятии решения о присвоении конкретного номера следует руководствоваться следующими принципами: во-первых, счета для учета непроизводительных расходов и потерь должны находиться в третьем разделе действующего Плана счетов бухгалтерского учета в разделе «Затраты на производство». В целом предлагаемая методика учета непроизводительных расходов и потерь может быть представлена в виде модели формирования информации о непроизводительных расходах и потерях в синтетическом учете (рис.).

Логическим продолжением внесенных предложений о введении обособленных счетов является обоснованная необходимость выделения в составе себестоимости самостоятельной калькуляционной статьи «Непроизводительные расходы и потери». Калькуляционная статья «Потери от брака» как слагаемое вновь введенной статьи должна быть упразднена. Это позволит при определении себестоимости продукции четко выделить сумму расходов непроизводительного характера, которые согласно действующим инструктивным положениям подлежат включению в себестоимость продукции.

На наш взгляд, применение предложенной методики бухгалтерского учета будет способствовать более точному определению себестоимости продукции и конкретных видов изделий, а также формированию объективной информации о всех имеющих место расходах непроизводительного характера. Введение системы счетов позволит получить точные и полные данные о расходах непроизводительного характера как едином объекте учета.

Список литературы

1. Емельянов Д.А. Учет и анализ непроизводительных расходов и потерь на предприятиях текстильного и швейного производства: Автореферат дис. … канд. экон. наук. Самара, 2011. 18 с.

2. Мажажихов А.А. Бухгалтерский учет непроизводительных расходов и потерь электроэнергии в энергоснабженческих организациях: Автореф. дис…. канд. экон. наук. Санкт-Петербург, 2009. 21 с.

3. Пискунов В.А. Учет и контроль расходов коммерческой организации: проблемы теории и практики. СПб.: Юридический центр-Пресс, 2004. 236 с.

4. Кашаев А.Н. Производственный учет в условиях рынка // Бухгалтерский учет. 1994. № 8. С. 52–57.

5. Новиченко П.П., Рендухов И.М. Учет затрат на производство в промышленности. М.: Финансы и статистика, 1981. 144 с.

6. Колесник Н.Ф. Информационное обеспечение в системе управления непроизводительными расходами. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2004. 116 с.

IMPROVEMENT IN THE ACCOUNTING METHODOLOGY OF UNPRODUCTIVE EXPENDITURES AND LOSSES

N.F. Kolesnik

The existing practice of accounting unproductive expenditures and losses is mainly focused only on the production stage of the company's operation, while losses arising in the process of procurement and sale of finished goods are not subject to identification, monitoring and analysis, which reduces the possibilities of their reduction and prevention. The article considers the ways for improving the accounting of unproductive expenditures and losses based on their clear and systematic presentation in the accounting by types, processes, causes and culprits.

Keywords: synthetic accounting, analytical accounting, methodology, unproductive expenditures and losses, waste, reject items, deviations from the norm.

References

1. Emel'janov D.A. Uchet i analiz neproizvoditel'nyh rashodov i poter' na predprijatijah tekstil'nogo i shvejnogo proizvodstva: Avtoreferat dis. … kand. jekon. nauk. Samara, 2011. 18 s.
2. Mazhazhihov A.A. Buhgalterskij uchet neproizvoditel'nyh rashodov i poter' jelektrojenergii v jenergosnabzhencheskih organizacijah: Avtoreferat dis. … kand. jekon. nauk. Sankt-Peterburg, 2009. 21 s.
3. Piskunov V.A. Uchet i kontrol' rashodov kommercheskoj organizacii: problemy teorii i praktiki. SPb.: Juridicheskij centr-Press, 2004. 236 s.
4. Kashaev A.N. Proizvodstvennyj uchet v uslovijah rynka // Buhgalterskij uchet. 1994. № 8. S. 52–57.
5. Novichenko P.P., Renduhov I.M. Uchet zatrat na proizvodstvo v promyshlennosti. M.: Finansy i statistika, 1981. 144 s.
6. Kolesnik N.F. Informacionnoe obespechenie v sisteme upravlenija neproizvoditel'nymi rashodami. Saransk: Izd-vo Mordov. un-ta, 2004. 116 s.

УДК 657.47

ФОРМИРОВАНИЕ СПРАВЕДЛИВОЙ СТОИМОСТИ УСЛУГ СТОРОННИХ ОРГАНИЗАЦИЙ (НА ПРИМЕРЕ ОАО «РЖД»)

© 2014 г.

И.Е. Мизиковский

Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского

mossad1313@rambler.ru

Поступила в редакцию 03.06.2014

Рассматривается проблема формирования справедливой стоимости услуг сторонних организаций, оказываемых потребителю в ходе его операционной деятельности. Соответствие критерию справедливости требует всестороннего анализа, направленного, с одной стороны, на обеспечение баланса интересов поставщика и потребителя, с другой – на строгое выполнение требований стратегии экономии. Важным результатом анализа является совершенствование расчетных методик, один из вариантов которого представлен в статье.

Ключевые слова: справедливая стоимость, услуги сторонних организаций, калькуляция.

Проблема формирования справедливой стоимости достаточно полно и всесторонне рассматривалась во многих научных изданиях [1–5], само понятие нашло отражение в Международных стандартах финансовой отчетности [6, 7]. Вместе с тем проведенные нами исследования показали, что на многих предприятиях исследуемая проблема остается попрежнему актуальной. Практическая реализация данной задачи нацелена на экономическое обоснование затрат на потребление услуг, их гармонизацию в системе «потребитель – поставщик», обеспечение сбалансированности стоимости, качества, сроков и других ключевых показателей эффективности хозяйственных связей.

В этой связи особую роль играет выбор расчетной методики определения справедливой стоимости. Как и любая методика, она является результатом институционализации знаний определенного поколения специалистов, общепринятых норм и установок в конкретной области деятельности. Очевидно, что уровень качества алгоритмизации расчетов справедливой стоимости услуг, оказываемых сторонними организациями, во многом влияет на эффективность управления в целом, результативность работы предприятия.

Данный постулат аргументируем на примере методики расчета затрат на услуги сторонних организаций по утилизации твердых бытовых отходов (ТБО) пассажирских вагонов, оказываемых одному из подразделений ОАО «РЖД». Анализ материалов проведенного исследования показал, что в основу формирования стоимости заложены условия, предусмотренные хозяйственными договорами с конкретными организациями-поставщиками. Методика, по которой велся расчет, предельно проста (1):

$$C = ((B \times T) \times H) - P, \qquad (1)$$

где: C – стоимость затрат на утилизацию отходов, B – объем емкостей для сбора отходов, T – тариф утилизации за один кубометр, H – количество пассажирских вагонов в эксплуатации, P – стоимость эксплуатации площадок для утилизации отходов, находящихся в собственности РЖД.

Калькуляция стоимости услуг утилизации ТБО на месяц по изучаемому подразделению ОАО «РЖД» представлена в табл. 1.

Анализ рассматриваемой методики показал, что ее применение априори предполагает полное заполнение емкостей в течение рейса и, соответственно, оплату услуг исходя из максимального значения показателя В. Однако собранные в ходе проверок фактического объема заполнения емкостей для отходов данные показывают, что этот показатель в большинстве случаев не достигает своего максимума, что означает завышение стоимостного покрытия, не соответствующее критерию справедливости.

Проведенный совместно со специалистами по эксплуатации пассажирских вагонов анализ сложившейся производственно-хозяйственной ситуации показал, что формирование справедливой стоимости услуг на утилизацию ТБО во многом зависит от количества перевезенных пассажиров. Эту зависимость мы предложили учесть с помощью коэффициента K:

$$K = B_1/B_2, \qquad (2)$$

где: B_1 – количество проданных посадочных билетов в подразделении, B_2 – количество посадочных мест парка пассажирских вагонов.

Таблица 1

Калькуляция затрат на утилизацию отходов пассажирских вагонов на ноябрь 2012 года

№ п/п	Наименование показателя	Ед. измерения	Количество/Сумма
1	Объем емкостей для сбора отходов	Кубометр	0.87
2	Тариф утилизации отходов	Руб./кубометр	31.96
3	Количество пассажирских вагонов в в эксплуатации	шт.	2189
4	Стоимость эксплуатации площадок для утилизации отходов	руб.	1127.50
5	Итого	руб.	59738.08

Таблица 2

Калькуляция затрат на утилизацию отходов пассажирских вагонов на ноябрь 2012 года с учетом усовершенствованной методики

№ п/п	Наименование показателя	Ед. измерения	Количество/Сумма
1	Объем емкостей для сбора отходов	Кубометр	0.74
2	Объем емкостей для сбора отходов	Кубометр	1
3	Тариф утилизации отходов	Руб./кубометр	31.96
4	Количество пассажирских вагонов в в эксплуатации (с емкостями 0,74 куб.)	шт.	1123
5	Количество пассажирских вагонов в в эксплуатации (с емкостями 1 куб.)	шт.	1066
6	Корректирующий коэффициент	–	0.92
7	Стоимость эксплуатации площадок для утилизации отходов	руб.	1127.50
8	Итого	руб.	54650.96

Кроме того, для повышения точности вычисления, по нашему мнению, необходимо отказаться от использования усредненной величины объема емкостей для отходов. Этот показатель зависит от типа вагона, а их количество в разрезе типов точно определено в соответствующих учетных регистрах. С учетом внесенных коррективов, методика расчета стоимости услуг утилизации примет следующий вид :

$$C = K\times(\Sigma((B_i\times T)\times H_i)) - P, \qquad (3)$$

где: C – стоимость затрат на утилизацию отходов, K – коэффициент корректировки стоимости затрат, B_i – объем емкостей для сбора отходов вагонов i-того типа, H_i – количество пассажирских вагонов i-того типа в эксплуатации.

Представленная ниже калькуляция стоимости услуг на предстоящий месяц, выполненная на основе усовершенствованной методики, представлена в табл. 2.

Совершенствование рассматриваемой методики позволило обосновать снижение стоимости услуги на 8.6% в месяц, что делает ее справедливой и экономичной для предприятия.

Нам представляется, что процесс формирования справедливой стоимости должен основываться на результатах фактических наблюдений за состоянием оцениваемого вида услуг, работ, при необходимости – проверок и инвентаризаций. Наблюдения, проверки и инвентаризации (в зависимости от характера объекта калькулирования) должны носить систематический характер и обязательно документироваться. Эти оперативные документы должны использоваться при разработке ценовой политики предприятия.

Расчет справедливой стоимости не должен строиться на усредненных величинах. Его алгоритмизация должна учитывать экономически обоснованные величины, напрямую влияющие на его результативность. Совершенствование методики формирования справедливой стоимости позволяет структурировать процесс экономии затрат на услуги сторонних организаций, придать ему качества комплексности и перманентности.

Список литературы

1. Зак Д. Справедливая стоимость – соблазны манипулирования отчетностью. Новые глобальные риски и методы их выявления / Под редакцией В.М. Рутгайзер. М.: Маросейка, 2011. 230 с.
2. Кинг А. Оценка справедливой стоимости для финансовой отчетности: Новые требования FASB. М.: Альпина Паблишер, 2011. 384 с.
3. Мард М., Хитчнер Д., Хайден С. Справедливая стоимость в финансовой отчетности. М.: Маросейка, 2009. 248 с.
4. Мард М., Хитчнер Д., Хайден С. Справедливая стоимость в финансовой отчетности / Под редакцией В.М. Рутгайзер. М.: Маросейка, 2011. 250 с.
5. Мизиковский И.Е. Анализ и аудит экономичности закупочных цен // Аудиторские ведомости. Ежемесяный журнал. 2007. № 3. С. 64–70.
6. Международные стандарты финансовой отчетности: Издание на русском языке. М.: Аскери-АССА, 2009. 1051 с.

7. Международные стандарты финансовой отчетности: Справ. руководство / Под ред. Л.В. Горбатовой. М.: Волтерс Клувер, 2006. 207 с.

8. Мизиковский Е.А., Мизиковский И.Е. Производственный учет. М.: Магистр: Инфра-М., 2010. 272 с.

9. Мизиковский И.Е., Милосердова А.Н., Ясенев В.Н. Бухгалтерский управленческий учет. М.: Магистр: Инфра-М, 2012. 109 с.

10. Мизиковский И.Е. Бухгалтерский управленческий учет: курс-минимум. М.: Магистр: Инфра-М, 2009. 110 с.

11. Ревуцкий Л.Д. Основные заблуждения теоретиков, преподавателей и практиков оценки стоимости предприятий // Аудит и финансовый анализ. 2008. № 5. С. 408–415.

FORMATION OF THE FAIR VALUE OF EXTERNAL SERVICES (ON THE EXAMPLE OF «RZD» JSC)

I.E. Mizikovsky

We consider the formation of the fair value of external services provided to consumers in the course of their operations. To meet the criterion of fairness, a comprehensive analysis is required. It should be aimed, on the one hand, at balancing the interests of suppliers and consumers, on the other – at strict compliance with the requirements of the strategy of economy. An important result of the analysis is to improve the computational techniques, a variant of which is presented in the article.

Keywords: fair value, outsourcing, calculation.

References

1. Zak D. Spravedlivaja stoimost' – soblazny manipulirovanija otchetnost'ju. Novye global'nye riski i metody ih vyjavlenija / Pod redakciej V.M. Rutgajzer. M.: Marosejka, 2011. 230 s.

2. King A. Ocenka spravedlivoj stoimosti dlja finansovoj otchetnosti: Novye trebovanija FASB M.: Al'pina Pablisher, 2011. 384 s.

3. Mard M., Hitchner D., Hajden S. Spravedlivaja stoimost' v finansovoj otchetnosti. M.: Marosejka, 2009. 248 s.

4. Mard M., Hitchner D., Hajden S. Spravedlivaja stoimost' v finansovoj otchetnosti / Pod redakciej V.M. Rutgajzer. M.: Marosejka, 2011. 250 s.

5. Mizikovskij I.E. Analiz i audit jekonomichnosti zakupochnyh cen // Auditorskie vedomosti. Ezhemesjanyj zhurnal. 2007. № 3. S. 64–70.

6. Mezhdunarodnye standarty finansovoj otchetnosti: Izdanie na russkom jazyke. M.: Askeri-ASSA, 2009. 1051 s.

7. Mezhdunarodnye standarty finansovoj otchetnosti: Sprav. rukovodstvo / Pod red. L.V. Gorbatovoj. M.: Volters Kluver, 2006. 207 s.

8. Mizikovskij E.A., Mizikovskij I.E. Proizvodstvennyj uchet. M.: Magistr: Infra-M., 2010. 272 s.

9. Mizikovskij I.E., Miloserdova A.N., Jasenev V.N. Buhgalterskij upravlencheskij uchet. M.: Magistr: Infra-M, 2012. 109 s.

10. Mizikovskij I.E. Buhgalterskij upravlencheskij uchet: kurs-minimum. M.: Magistr: Infra-M, 2009. 110 s.

11. Revuckij L.D. Osnovnye zabluzhdenija teoretikov, prepodavatelej i praktikov ocenki stoimosti predprijatij // Audit i finansovyj analiz. 2008. № 5. S. 408–415.

УДК 330.341.2

ДИНАМИКА ПЕРИОДОВ НЕРАБОЧЕГО ВРЕМЕНИ В РОССИИ

© 2014 г.

И.Ю. Малявина

Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского

irina_malyavina@yahoo.com

Поступила в редакцию 04.06.2014

Нерабочее время является важнейшей категорией, определяющей развитие не только каждого отдельного работника в частности, но и общества в целом. Свободное время включает в себя несколько элементов, динамика каждого из которых обладает возможностью оказывать влияние на основные экономические показатели развития. Исходя из этого, следует определить пути оптимизации продолжительности нетрудовых периодов.

Ключевые слова: свободное время, рабочее время, работник, производительность труда.

Система свободного (нерабочего) времени включает в себя ряд элементов: оплачиваемые отпуска, выходные и праздничные дни. Динамика данных элементов может быть различной, что, соответственно, по-разному будет отражаться на жизни работника. Кроме того, анализ нетрудовых периодов может осуществляться с общеэкономической целью, проявляющейся в исследовании взаимосвязи объема нерабочего времени работников с их производительностью труда. Это обусловливает актуальность анализа особенностей изменения нетрудовых периодов в российской реальности.

Если рассматривать данные категории в историческом разрезе, то можно отметить, что практически до середины XX века Россия оставалась крестьянской страной, где график работы характеризовался сезонностью и соответственным отсутствием отпусков.

Впервые отпуска стали назначаться государственным служащим, которые в дореволюционный период могли раз в два года брать отпуск продолжительностью два месяца. Данное нерабочее время дополнялось также праздничными и выходными днями, количество которых доходило до 100 дней в году.

Наиболее остро проблема нерабочего времени стояла на заводах и фабриках. Механизация труда не только не привела к уменьшению продолжительности рабочего дня, а, напротив, резко увеличила ее.

Рабочие действительно нуждались в отдыхе, так как продолжительность рабочего дня составляла 10–12 часов в сутки. Первыми озаботились их здоровьем медицинские работники, обосновывая негативные показатели состояния здоровья работников. «Показатель смертности является традиционным индикатором потерь здоровья населения» [1, с. 15], а он был крайне высоким в то время. Медики стали требовать введения на производстве дополнительных дней отдыха.

Однако в существовавшей на тот момент ситуации увеличение продолжительности оплачиваемых отпусков, по мнению государственных властей, могло сказаться на состоянии здоровья работников отнюдь не лучшим образом, вследствие отсутствия качественных вариантов проведения досуга. Исходя из этого, длительные отпуска предлагалось заменить двумя выходными в неделю. Лишь 14 июня 1918 года были утверждены временные правила об отпусках, когда каждый работающий получал право на двухнедельный оплачиваемый отпуск. Он предназначался исключительно для отдыха, трудиться за деньги в эти две недели запрещалось. В конце 1918 года его продолжительность увеличили до месяца. В августе 1919 года отпуска были полностью отменены. Но уже в апреле 1920-го их ввели вновь, однако их продолжительность существенно сократилась.

Фактически городским трудящимся для отдыха остались выходные дни и праздники. При этом количество праздничных дней резко уменьшилось. К ним относились 1 января (Новый год), 22 января (день Кровавого воскресенья), 12 марта (низвержение самодержавия), 18 марта (день Парижской коммуны), 1 мая (день Интернационала) и 7 ноября (день Пролетарской революции). Таким образом, в течение года в распоряжении работников был один выходной в неделю и шесть дней общегосударственных праздников, в то время как до революции суммарная продолжительность церковных и государственных праздников составляла почти полтора месяца.

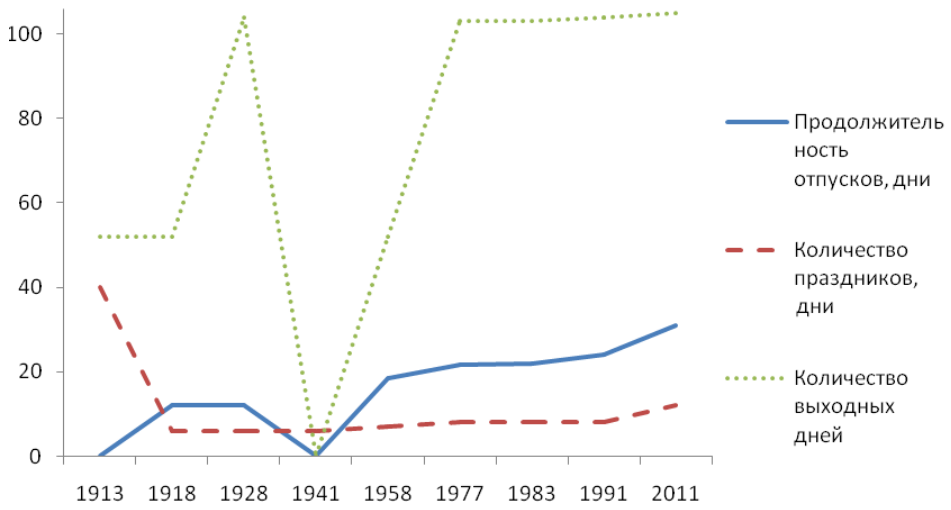


Рис. 1. Динамика продолжительности периодов нерабочего времени, дней

Источник: построено по данным [2–5].

Отпуск по-прежнему составлял 12 дней плюс выходные, приходящиеся на этот период. Учителям и ученым была определена увеличенная продолжительность оплачиваемого отпуска – 36 дней.

В 1941 году, в связи с начавшейся войной, отпуска были отменены. И лишь после войны начало происходить постепенное увеличение количества дней для отдыха. В 60-е годы страна перешла на два выходных, и в 1968 году нерабочих дней стало 133 (против 73 в 1964 году).

Динамика продолжительности периодов нерабочего времени в России представлена на рисунке 1.

На рисунке графически отражена тенденция по увеличению продолжительности отпускных дней, приходящихся на одного работника в России. Резкое снижение продолжительности отпусков отмечается в 1940-е годы XX века, что связано с военными действиями и, соответственно, всеобщей трудовой мобилизацией.

Данная особенность характерна также при рассмотрении выходных дней работников. В остальное время заметна тенденция постепенного увеличения количества выходных дней.

Согласно рисунку, ситуация с праздничными днями выглядит двояко. С одной стороны, в период, начиная со второй половины XX века, заметно увеличение количества праздничных дней. Но, с другой стороны, количество праздничных дней в течение этого периода значительно меньше, чем в дореволюционной России. Эту ситуацию можно объяснить большим количеством религиозных праздников, возведенных в ранг государственных в период до 1917 года.

Анализ динамики периодов нерабочего времени показывает, что количество выходных дней на протяжении долгого времени остается достаточно стабильной величиной, так как именно они обеспечивают регулярность отдыха работника. Количество праздников сглаживается, зачастую их стремятся совместить с выходными днями. Увеличение продолжительности отпусков, несомненно, является положительным фактором в процессе увеличения нерабочего времени. Но можно предположить, что ценность данного процесса стала бы еще большей, если дальнейший прирост нерабочего времени превращать в сокращение рабочего дня.

Особый интерес представляет непосредственное сопоставление продолжительности нерабочего времени в с 1913-го по 2011 год. Результаты данного анализа представлены в таблице.

Согласно таблице, начиная с 1977 года общая продолжительность нерабочего времени возрастает. Причем здесь нужно сделать оговорку и уточнить: мы считаем, что необходимо разделять понятие нерабочего и свободного времени. Свободное время и его увеличение можно рассматривать как положительную тенденцию, так как именно оно рассматривается как социальная ценность, как важный фактор всестороннего развития человека и его семьи, их потребностей и интересов. Жизнь в XXI веке определяется четким рабочим графиком и становится во многих аспектах систематизированной и структурированной, ее темп постоянно увеличивается, вследствие чего проблема свободного времени становится еще более актуальной. Можно согласиться с мнением ученых,

Таблица

Сравнительный анализ продолжительности нерабочего времени по годам

	1913	1918	1928	1941	1958	1977	1983	1991	2011
Совокупная продолжительность периодов нетрудовой активности, дни	92	70	122	6	77.5	132.6	133	136	148.1
Динамика продолжительности периодов нетрудовой активности по сравнению с 1913 г.	100%	76%	133%	7%	84%	144%	145%	148%	161%

Источник: рассчитано по данным [2–5].

утверждающих, что свободное время позволяет осуществлять такие процессы, как: «процессы восстановления, сохранения, развития и совершенствования работоспособности, невосприимчивости к заболеваниям, физического развития, процессы формирования языковой и культурной компетенции человека, трудовых и интеллектуальных навыков, развития знаний и образования, умения управлять, организовывать, создавать и вести успешный бизнес, которые воплощаются в живом человеке и неотделимы от него. Целью функционирования социально-экономических отношений выступает обеспечение вышеуказанных процессов» [6, с. 43–44].

Увеличение свободного времени в настоящее время связано с действием некоторых факторов.

В первую очередь они зависят от эффективного использования рабочего времени. Эффективное использование рабочего времени в первую очередь повышает производительность труда. Это сокращает рабочее время, и, в результате действия закона экономии времени, свободное время растет [7, с. 7].

Рост производительности труда является источником сокращения рабочего времени. А увеличение свободного времени, в свою очередь, оказывает обратное воздействие на производительность труда, способствуя ее повышению [8, с. 21] и, соответственно, дальнейшему увеличению времени свободного.

Проанализировать взаимосвязь производительности труда и нерабочего времени можно с помощью рисунков 2 и 3, а также воспользовавшись данными, приведенными в таблице и на рисунке 1.

В период с 1971-го по 1985 год, когда производительность труда падала, объем нерабочего времени увеличивался крайне незначительно. При этом возрастание производительности труда после кризиса 2008 года дополняется данными о резком возрастании продолжительности нерабочих периодов.

Непосредственное увеличение именно нерабочего времени зачастую приводит к увеличению свободного времени. Однако данная взаимозависимость не всегда однозначна. Например, высвободившееся в результате сокращения рабочей недели или увеличения количества выходных дней время может частично или полностью быть занято домашними работами, передвижением до места работы и обратно и так далее. То есть действие закона экономии времени распространяется как на ту часть нерабочего времени, которая связана с выполнением семейно-бытовых обязанностей, передвижением на транспорте, учебой, так и с повышением квалификации, самообразованием, чтением литературы, посещением музеев и тому подобное. Таким образом, экономия рабочего времени может увеличивать собственно свободное время пропорционально, может – в меньшей степени, а может и совсем не увеличивать.

Исчезновение четких границ «рабочего времени» заставляет работников использовать свободное время максимально эффективно [11, с. 103–121]. Кроме вышесказанного, сокращение рабочего дня на базе роста производительности труда выступает как одна из предпосылок нового роста производительности труда и по другой причине. Этот процесс, увеличивая свободное время каждого, расширяет возможности дальнейшего развития главной производительной силы – работника [12, с. 229].

К факторам, сокращающим рабочее время через увеличение производительности труда, можно также отнести грамотную организацию досуга и благоприятный климат в коллективе, а также совершенствование планирования и организации труда, производства и управления, укрепление трудовой, производственной и технологической дисциплины, которые способствуют сокращению временных потерь за счет сокращения простоев, неэффективного использования времени. Компетентно используя такие

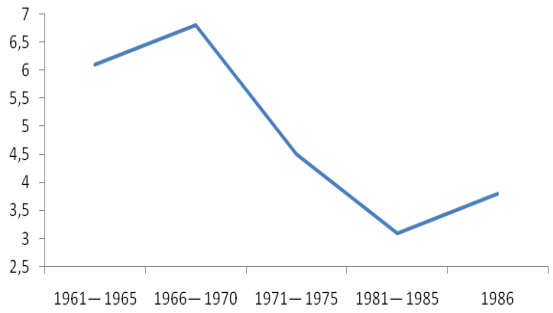


Рис. 2. Производительность труда в СССР

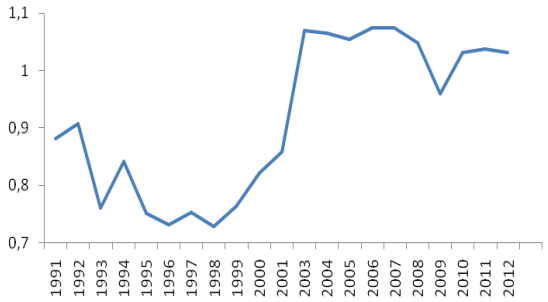


Рис. 3. Производительность труда в России

Источник: [4, 9, 10].

функции свободного времени, как духовно-культурную, морально-общественную, физиологическую, психологическую, стимулирующую, его можно использовать как экономический рычаг управления производительностью труда.

На величину рабочего времени и свободного времени также оказывают влияние экономическая политика государства, место труда и досуга в системе общественных ценностей, цикличность в экономике, позиция и влияние профсоюзов [13, с. 61]. Так, например, профсоюзы воздействуют на политику государства и работодателей в области соотношения рабочего и свободного времени работника. Во время экономических кризисов происходит рост свободного времени за счет роста безработицы. Не приводя к увеличению производительности труда, данные факторы могут способствовать сокращению рабочего времени и увеличению свободного времени.

Ученые Е.Л. Толокина и В.В. Демина предлагают собственную классификацию факторов, влияющих на увеличение свободного времени, разделяя их на три группы по степени важности.

Первая группа включает основные факторы, являющиеся базой для дальнейшего прогрессивного развития:

– внедрение и распространение информационно-коммуникативных технологий;

– повышение качества жизни.

Ко второй группе относятся так называемые общие факторы:

– развитие сферы услуг;

– оптимальная политика организации досуга;

– широкое применение высококвалифицированного труда;

– развитие различных видов инфраструктуры;

– развитие сферы услуг;

– степень влияния профсоюзов и другие.

Эти факторы являются следствием основных факторов.

Третья группа факторов включает в себя такой «особенный» фактор, как экономические кризисы. Свободное время, образовавшееся в период экономического кризиса, может иметь негативные последствия. Оно может обозначать ухудшение использования средств производства, сокращение объема производства, снижение уровня заработной платы, а деятельность массы рабочих, частично «освобожденных» от работы кризисом, прежде всего направлена на поиск новой работы [14, с. 64–66].

Данные факторы оказывают существенное влияние на увеличение свободного времени. Однако определенная продолжительность периодов нетрудовой активности уже сложилась, и ее можно анализировать.

Как можно оценить сложившуюся динамику элементов системы периодов нетрудовой активности? – На наш взгляд, за прошедшие десятилетия сложилось определенное несоответствие между потребностью в увеличении нерабочего, свободного времени в рамках каждого дня трудовой недели и преимущественным использованием экономии труда для увеличения числа выходных дней и продолжительности отпусков. Можно с уверенностью утверждать, что работникам требуется свободное время каждый день, а отсутствие такового невозможно в полном объеме компенсировать дополнительными выходными или отпусками.

Данная ситуация осложняется также тем, что современный этап мирового экономического развития характеризуется серьезными изменениями в сфере организации рабочего времени. Среди работников растет доля занятых в сферах, которые носят творческий, интеллектуальный характер. Для них характерны размытые границы между свободным и рабочим временем, а также использование свободного времени для инвести-

ций в человеческий капитал, саморазвитие. Их рабочее время связано с ненормированными трудовыми нагрузками, что делает невозможным определение жестких границ между рабочим и нерабочим периодами времени.

Сопоставляя ценность рабочего и свободного времени, западные ученые делают вывод о том, что современное развитое общество становится все больше обществом свободного времени. Для такого утверждения, считают они, есть все основания, связанные с научно-техническим прогрессом XX века: объективно увеличивается объем свободного времени, в обществе формируется новый стиль жизни, основанный на уравнивании шансов для всех социальных слоев и групп в сфере досуга.

Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что необходимо стремиться к оптимизации динамики элементов нетрудовых периодов, так как в них заложены серьезные резервы для развития работника и, как следствие, общества в целом.

Список литературы

1. Карякин Н.Н., Кочубей А.В., Мухин П.В. Оценка эффективности системы здравоохранения субъектов Российской Федерации // Медицинский альманах. 2013. № 5 (28). С. 14–17.

2. Малахов А. Праздность на службе революции // Коммерсантъ Деньги. 2003. № 23.

3. Народное хозяйство СССР 1922–1972 гг. Юбилейный статистический ежегодник статистика. Москва, 1972.

4. Народное хозяйство СССР за 70 лет: Юбилейный стат. ежегодник / Госкомстат СССР. М.: Финансы и статистика, 1987. 766 с.

5. Праздничные дни в СССР [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://clubs.ya.ru/4611686018427397615/replies.xml?item_no=15395 (дата обращения 26.04.2014).

6. Бузмакова М.В., Демичева Т.Н., Былинская А.А. Особенности воспроизводства человеческого капитала в современной российской экономике // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, Н. Новгород: Изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2013. № 3 (3). С. 42–46.

7. Чемыхин В.А. Методологические основы исследования закона экономии времени при социализме. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1984. 183 с.

8. Патрушев В.Д. Время как экономическая категория. М.: Мысль, 1966. 237 с.

9. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: www.gks.ru (дата обращения 10.05.2014).

10. Яковлев Р. Динамика производительности труда и заработной платы в России: есть ли взаимосвязь? // Российский экономический журнал. 2003. № 9–10. С. 16–29.

11. Игнатьев В.И., Розанов Ф.И. Россия в информационной цивилизации: проблемы вхождения и национальная специфика // Социальная онтология России (сборник научных статей по докладам II Всероссийских Копыловских чтений). Новосибирск: Новосибирский гос. тех. ун-т, 2008. С. 103–121.

12. Пруденский Г.А. Проблема рабочего и внерабочего времени. М.: Наука, 1972. 335 с.

13. Вишневская Н.Т., Гимпельсон В.Е., Монусова Г.А. Динамика рабочего времени: сравнительный анализ // Мировая экономика и международные отношения. 2001. № 2. С. 61–72.

14. Толокина Е.Л., Демина В.В. Анализ факторов, влияющих на увеличение свободного времени // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Экономика. 2013. № 3. С. 59–67.

15. Алексеев А. Нерабочие дни. Топ-10. Чемпионат мира по отдыху // Коммерсант. 22.02.2002. № 32 (2401).

16. Бондарь В. Рабы ли мы? Еженедельный журн. «Однако» 27.09.2010 [Электронный ресурс]. URL: http://www.ippnou.ru/article.php?idarticle=008751

17. Денисова Ю.С. Трудовые перегрузки как тенденция в рабочем процессе // Социологические исследования. 2004. № 5. С. 100–108.

18. История изменения рабочей недели в России. Справка. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: http://ria.ru/spravka/20110427/368728816.html (дата обращения 25.04.2014).

19. Россия заняла первое место по количеству выходных и праздничных дней в году [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: http://spb.prohotel.ru/news-208197/0/ (дата обращения 30.04.2014).

20. Россияне и французы отдыхают больше всех. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: http://www.travel-profi.ru/article.php?id=1811 (дата обращения 15.05.2014).

21. Силко В.Е. Теоретико-методологические подходы к пониманию категории «свободное время» // Власть и управление на Востоке России. 2012. № 3. С. 143–148.

DYNAMICS OF NON-WORKING TIME PERIODS IN RUSSIA

I.Yu. Malyavina

Non-working time is a very important category, which determines not only the development of each individual employee in particular, but also society in general. Free time includes a number of elements; the dynamics of each of them can influence major economic indicators of development. On this basis, we should determine the ways to optimize the duration of non-working time periods.

Keywords: free time, working time, worker, labor productivity.

References

1. Karjakin N.N., Kochubej A.V., Muhin P.V. Ocenka jeffektivnosti sistemy zdravoohranenija sub'ektov Rossijskoj Federacii // Medicinskij al'manah. 2013. № 5 (28). S. 14–17.

2. Malahov A. Prazdnost' na sluzhbe revoljucii // Kommersant' Den'gi. 2003. № 23.

3. Narodnoe hozjajstvo SSSR 1922–1972 gg. Jubilejnyj statisticheskij ezhegodnik statistika. Moskva, 1972.

4. Narodnoe hozjajstvo SSSR za 70 let: Jubilejnyj stat. ezhegodnik / Goskomstat SSSR. M.: Finansy i statistika, 1987. 766 s.

5. Prazdnichnye dni v SSSR [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: URL: http://clubs. ya.ru/ 4611686018427397615/replies.xml?item_no=15395 (data obrashhenija 26.04.2014).

6. Buzmakova M.V., Demicheva T.N., Bylinskaja A.A. Osobennosti vosproizvodstva chelovecheskogo kapitala v sovremennoj rossijskoj jekonomike // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. N. Novgorod: Izd-vo NNGU im. N.I. Lobachevskogo, 2013. № 3 (3). S. 42–46.

7. Chemyhin V.A. Metodologicheskie osnovy issledovanija zakona jekonomii vremeni pri socializme. Voronezh: Izd-vo Voronezh. un-ta, 1984. 183 s.

8. Patrushev V.D. Vremja kak jekonomicheskaja kategorija. M.: Mysl', 1966. 237 s.

9. Federal'naja sluzhba gosudarstvennoj statistiki [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: URL: www.gks.ru (data obrashhenija 10.05.2014).

10. Jakovlev R. Dinamika proizvoditel'nosti truda i zarabotnoj platy v Rossii: est' li vzaimosvjaz'? // Rossijskij jekonomicheskij zhurnal. 2003. № 9–10. S. 16–29.

11. Ignat'ev V.I., Rozanov F.I. Rossija v informacionnoj civilizacii: problemy vhozhdenija i nacional'naja specifika // Social'naja ontologija Rossii (sbornik nauchnyh statej po dokladam II Vserossijskih Kopylovskih chtenij). Novosibirsk: Novosibirskij gos. teh. un-t, 2008. S. 103–121.

12. Prudenskij G.A. Problema rabochego i vnerabochego vremeni. M.: Nauka, 1972. 335 s.

13. Vishnevskaja N.T., Gimpel'son V.E., Monusova G.A. Dinamika rabochego vremeni: sravnitel'nyj analiz // Mirovaja jekonomika i mezhdunarodnye otnoshenija. 2001. № 2. S. 61–72.

14. Tolokina E.L., Demina V.V. Analiz faktorov, vlijajushhih na uvelichenie svobodnogo vremeni // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Serija: Jekonomika. 2013. № 3. S. 59–67.

15. Alekseev A. Nerabochie dni. Top-10 Chempionat mira po otdyhu // Kommersant. 22.02.2002. № 32 (2401).

16. Bondar' V. Raby li my? Ezhenedel'nyj zhurn. «Odnako» 27.09.2010 [Jelektronnyj resurs]. URL: http://www.ippnou.ru/article.php?idarticle=008751

17. Denisova Ju.S. Trudovye peregruzki kak tendencija v rabochem processe // Sociologicheskie issledovanija. 2004. № 5. S. 100–108.

18. Istorija izmenenija rabochej nedeli v Rossii. Spravka. [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: URL: http://ria.ru/spravka/20110427/368728816.html (data obrashhenija 25.04.2014 g.).

19. Rossija zanjala pervoe mesto po kolichestvu vyhodnyh i prazdnichnyh dnej v godu [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: URL: http://spb.prohotel. ru/news-208197/0/ (data obrashhenija 30.04.2014).

20. Rossijane i francuzy otdyhajut bol'she vseh. [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: URL: http:// www.travel-profi.ru/article.php?id=1811 (data obrashhenija 15.05.2014).

21. Silko V.E. Teoretiko-metodologicheskie podhody k ponimaniju kategorii «svobodnoe vremja» // Vlast' i upravlenie na Vostoke Rossii. 2012. № 3. S. 143–148.

УДК 65.013+316.342.6

ЦЕННОСТНАЯ СФЕРА РАБОТНИКОВ КОММЕРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ НА ЭТАПЕ СТАБИЛЬНОСТИ БИЗНЕСА

© 2014 г.

М.В. Прохорова, В.В. Колосова

Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского

personalgerente@mail.ru

Поступила в редакцию 03.06.2014

В ходе проведённого исследования авторы раскрыли структуру терминальных ценностей и выявили предпочитаемые жизненные сферы работников организаций, находящихся на этапе стабильности бизнеса. Исследование, в котором участвовали 50 испытуемых, проводилось на примере двух нижегородских компаний. На этапе сбора данных, включающем две стадии (диагностику этапа развития бизнеса и собственно психологическое исследование), использовались методы анкетирования и тестирования. На этапе обработки данных применялись методы описательной статистики, непараметрический критерий Манн-Уитни и кластерный анализ.

Ключевые слова: терминальные ценности, внутренние ценности, внешние ценности, жизненные сферы, организационное развитие, этап стабильности бизнеса.

Современные научные исследования организационных изменений обусловлены социально-экономическими и политическими процессами, происходящими в российском обществе. Сложность и многоаспектность этих проблем предполагает проведение междисциплинарных исследований феноменологии организационного развития не только с целью встраивания организаций в контекст настоящего миропорядка, но и для повышения их конкурентоспособности и эффективности деятельности. Результаты научных исследований психологических аспектов деятельности сотрудников и их организационного поведения высоко востребованы предпринимателями и топ-менеджерами компаний.

Открывая собственный бизнес, предприниматель не только рассчитывает его экономическую эффективность, но и формирует команду единомышленников, которая успешно работает при условии осознания персоналом ценностей организационной культуры в конкретной компании, понимания норм и правил делового общения и поведения, устранения межличностных разногласий [1].

Актуальность изучения ценностей и ценностных ориентаций подтверждается результатами эмпирических исследований (Б.С. Алишев, Е.А. Гулянская, А.Л. Журавлёв, Б.С. Круглов, Н.С. Розов, О.А. Сапожникова, К.С. Яхонтова). Новыми направлениями психологического анализа, как отмечает Н.А. Журавлёва, стали специальные исследования взаимосвязи ценностных ориентаций и сфер профессиональной деятельности: государственной службы, предпринимательской, военной службы, должностного статуса (исполнителей, руководителей), влияния организационных факторов на ценностные ориентации личности, в том числе организационно-экономическая специфика предприятия [2].

Развитие любой организации с момента её зарождения связано с прохождением определённых этапов, которые аналогичны возрастным периодам в жизни человека. «Мы знаем, что живые организмы – растения, животные, люди, – рождаются, растут, стареют, умирают. То же самое происходит и с организациями», – считает известный специалист по организационному развитию И.К. Адизес [3, с. 32]. Методологической основой данного исследования являются работы Т.Ю. Базарова, Е.Н. Емельянова, С.Е. Поварницыной, в которых организационное развитие связано с прохождением четырёх этапов бизнеса: формирования, интенсивного роста, стабильности и спада [4; 5].

На каждом этапе развития перед руководством организации стоят определённые цели и задачи, которые могут быть достигнуты и решены в том случае, если работники компании их принимают. Организационные цели и ценности работников должны быть конгруэнтны, что обеспечивает поступательное развитие компаний и их сотрудников. Особую роль в условиях организационных изменений приобретает изучение системы ценностей работников при переходе с одного этапа развития бизнеса на другой,

что неизбежно требует внедрения инноваций. Переход предприятия в формат инновационного развития сопровождается скрытыми ценностными конфликтами персонала, которые сдерживают работу организации в новых условиях [6].

Опыт изучения мотивации трудовой деятельности и ценностной сферы работников на разных этапах организационного развития, в том числе на этапах формирования и спада бизнеса [7–11], обусловил необходимость дальнейших исследований особенностей ценностной сферы работников организаций. Ценностные ориентации личности являются основанием выбора способов и видов деятельности, основанием выбора отношения к деятельности и в целом основанием для важных жизненных решений [12].

Этап стабильности бизнеса проходят многие из тех российских компаний, которые, зародившись на рубеже XX–XXI веков, смогли справиться с макроэкономическими кризисами и успешно и последовательно преодолеть корпоративные трудности. «На этой стадии для организации важно обеспечить максимальные показатели своей деятельности за счёт расширения рынков сбыта, увеличения объёмов продаж», – считают М.В. Прохорова и Ю.И. Кондратьева [13, с. 13].

Выявление особенностей ценностной сферы работников организаций, находящихся на этапе стабильности бизнеса, и послужило целью данного исследования. Реализация цели исследования предполагает решение следующих задач. Во-первых, сравнить роль внутренних и внешних факторов в ценностной сфере работников на этапе стабильности бизнеса. Во-вторых, выявить приоритетные и наименее значимые (отвергаемые) для данных испытуемых жизненные сферы. В-третьих, разработать рекомендации по проведению подбора, отбора, мотивации персонала для менеджмента организаций, находящихся на этапе стабильности бизнеса.

Процедура эмпирического исследования

Исследование включало две последовательные стадии. На подготовительной стадии определялся этап развития организаций, из числа работников которых в дальнейшем формировалась исследовательская выборка. На следующей стадии диагностировалась структура терминальных ценностей и жизненных сфер работников организаций, проходящих этап стабильности бизнеса.

Для определения текущего состояния бизнеса изучаемых компаний использовалась анкета оценки этапа организационного развития, разработанная М.В. Прохоровой [14, с. 28–35]. Анкета включает четыре группы вопросов и позволяет определить этап развития бизнеса на основе качественных и количественных показателей. Опросник заполняется собственником или топ-менеджером бизнеса.

В первой части заданий испытуемый указывает основные задачи, которые стоят перед организацией в ближайшей перспективе. Во второй части последовательно производится выбор одной из четырёх характеристик, которые отражают этапы организационного развития по десяти показателям: доля на рынке; ассортимент продукции и услуг; количество клиентов; рентабельность; финансы; производительность труда; менеджмент; бизнес-процессы; информационные технологии; оборудование. В третьей части анкеты производится оценка числа клиентов и объёмов продаж в процентах от оптимального значения, а также динамика экономических результатов. В четвёртой части испытуемый сообщает общие сведения об организации, включая её профиль деятельности и год основания.

По результатам анкетирования топ-менеджеров были подобраны две нижегородские компании. Первая компания работает на рынке с 1974 года и занимается продажей и обслуживанием автомобилей отечественного производства. Характеристиками, отражающими стабильность бизнеса, стали: доля на рынке закрепилась, может уменьшаться в одном направлении, увеличиваться в другом; ассортимент продукции и услуг постоянный, планово изменяется; менеджмент обладает высоким уровнем квалификации; бизнес-процессы чётко описаны и соблюдаются; оборудование планово закупается и ремонтируется. Выборку психологического исследования составили 30 сотрудников описанной компании, проработавшие в ней не менее 6 месяцев.

Вторая компания работает на рынке с 2005 года и занимается разработкой программного обеспечения. Стабильность бизнеса второй компании проявляется в следующих характеристиках: доля на рынке закрепилась, может уменьшаться в одном направлении, увеличиваться в другом; количество клиентов стабильное, много лояльных клиентов; для данной компании достаточно собственных финансовых средств, даже есть избыток; производительность труда высокая за счёт квалификации, отработанных технологий; бизнес-процессы ком-

пании чётко описаны и соблюдаются; оборудование для организации планово закупается и ремонтируется. В психологическом исследовании приняли участие 20 сотрудников второй компании, проработавшие в ней не менее 6 месяцев. Всего исследование проводилось на 50 испытуемых, в числе которых были 18 мужчин и 32 женщины в возрасте от 22 до 56 лет.

Ценностные ориентации испытуемых оценивались с помощью теста «Опросник терминальных ценностей-2» («ОТеЦ-2»), разработанного И.Г. Сениным [15; 16]. Тест построен на основе теоретических положений М. Рокича, который рассматривал ценностные ориентации как «устойчивое убеждение, что определённый способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной и социальной точек зрения, чем противоположный или обратный способ поведения или конечная цель существования» [17, с. 3]. Методика включает 80 вопросов и позволяет проводить диагностику выраженности терминальных ценностей первого (собственный престиж, высокое материальное положение, креативность, активные социальные контакты, развитие себя, достижения, духовное удовлетворение, сохранение собственной индивидуальности) и второго (внешние и внутренние ценности) порядков. Одновременно можно оценить выраженность у испытуемых наиболее типичных для большинства людей жизненных сфер: профессиональная жизнь; обучение и образование; семейная жизнь; общественная жизнь; увлечения.

Количественная обработка полученных данных проводилась с применением методов описательной статистики (табл. 1, табл. 2), непараметрического критерия Манн-Уитни и кластерного анализа (рис. 1, рис. 2).

Обсуждение результатов исследования

Терминальные ценности испытуемых были проранжированы на основе полученных средних значений, причём наибольшему значению присваивался наименьший ранг (табл. 1). Данный вид анализа позволил расположить терминальные ценности в порядке от наиболее выраженных (потребность в достижениях) к наименее выраженным (духовное удовлетворение), а также показать преобладание внутренних ценностей испытуемых над внешними. Меры центральной тенденции (средневзвешенные значения, медиана, стандартные отклонения) показывают средний уровень выраженности большинства терминальных ценностей. Только потребности в достижениях и высоком материальном положении получили значения, незначительно превосходящие средний диапазон.

Применение кластерного анализа позволило объединить терминальные ценности по уровню их выраженности в три однородные группы (рис. 1). Наиболее значимыми для испытуемых стали такие внешние ценности, как достижения и высокое материальное положение. Сравнение с помощью непараметрического критерия Манн-Уитни показывает, что данные ценности не различаются по уровню выраженности между собой (U =1183.50; p = 0.64). Сотрудники организаций, находящихся на этапе стабильности, ставят перед собой определённые жизненные цели и задачи и стремятся к их достижению и получению конкретных результатов. Сотрудники, предпочитающие работать в компаниях на этапе стабильности, склонны тщательно планировать свою жизнедеятельность. Большое количество жизненных достижений позволяет им поддерживать свою самооценку на высоком

Таблица 1

Описательная статистика терминальных ценностей работников организаций, находящихся на этапе стабильности бизнеса

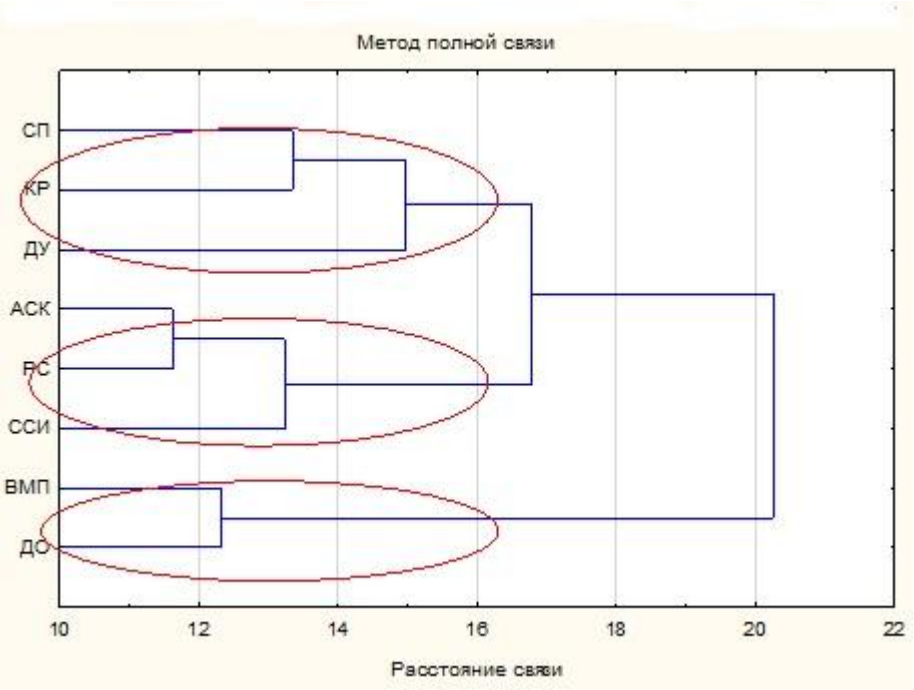
Наименование показателя	Среднее значение	Ранг	Медиана	Стандартное отклонение
Первичные ценности				
Собственный престиж	5.62	6	6.00	2.07
Высокое материальное положение	6.78	2	7.00	1.80
Креативность	5.54	7	5.00	1.90
Активные социальные контакты	6.22	3	6.50	2.17
Развитие себя	5.88	5	6.00	1.76
Достижения	6.90	1	7.00	1.97
Духовное удовлетворение	4.54	8	4.50	1.85
Сохранение собственной индивидуальности	5.90	4	5.50	2.42
Вторичные ценности				
Внешние ценности	5.40	2	5.00	2.33
Внутренние ценности	5.62	1	5.00	2.24

уровне. Решению этой же задачи может способствовать стремление к высокому материальному положению со стороны испытуемых.

Среднее положение занимает группа, в которую вошли как внутренние ценности (сохранение собственной индивидуальности и развитие себя), так и ценность, которая не имеет чёткой принадлежности к внешним или внутренним ценностям второго порядка (активные социальные контакты). В случае если удаётся достичь поставленных целей, в том числе получить высокий материальный доход, работники организаций на этапе стабильности бизнеса заинтересованы в благоприятных взаимоотношениях с другими людьми, стремятся к самосовершенствованию и сохранению своих взглядов, убеждений, своеобразия своей личности.

С помощью непараметрического критерия Манн-Уитни установлены достоверно значимые различия: при сравнении потребности в достижениях и развитии себя (U = 758.00; p = 0.00), а также сохранении собственной индивидуальности (U = 865.0; p = 0.00). При сравнении потребности в высоком материальном положении и развитии себя (U = 942.00; p = 0.03), высоком материальном положении и сохранении собственной индивидуальности (U = 939.50; p = 0.03) также получены достоверно значимые различия. Сопоставление выраженности потребности в активных социальных контактах и достижениях (U = 1035.0; p = 0.14), а также высоком материальном положении (U = 1085.0; p = 0.28) не показало достоверно значимых различий. Уровень выраженности потребности в активных социальных контактах и развитии себя (U = 1122.50; p = 0.38), а также сохранение собственной индивидуальности (U = 1139.50; p = 0.41) достоверно не различаются между собой. Потребность в активных социальных контактах, объединяясь в кластер с ценностями развития себя и сохранения собственной индивидуальности, занимает пограничное положение между двумя группами как по своей направленности (внутренняя и внешняя), так и по своей выраженности.

Наименее важна для испытуемых третья группа ценностей, которая образована потребностью в собственном престиже, креативностью и желанием получить духовное удовлетворение. Испытуемые готовы пожертвовать признанием, одобрением и уважением со стороны других людей, возможностью творчества и получения морального удовлетворения от всех сторон своей жизни в пользу достижений и высокого ма-



ДО – достижения; ВМП – высокое материальное положение; ССИ – сохранение собственной индивидуальности; РС – развитие себя; АСК – активные социальные контакты; ДУ – духовное удовлетворение; КР – креативность СП – собственный престиж

Рис. 1. Дендрограмма первичных терминальных ценностей работников организаций, находящихся на этапе стабильности бизнеса

териального положения. Люди такого рода не всегда выбирают ту работу, которая высоко ценится в обществе, им не становится скучно от привычных способов организации профессиональной деятельности, они не горят желанием глубоко познать предмет своего труда и внести изменения. Взамен получения удовлетворения от процесса работы испытуемые ориентированы на результаты.

Внешние и внутренние ценности работников на этапе стабильности бизнеса по общей силе своей выраженности значимо не различаются (U = 1159.50; p = 0.53). С одной стороны, они привыкли ориентироваться на мнения значимых для себя людей, следовать ценностям своего круга, а с другой – стараются определить своё место в окружающем мире, по возможности сохранить свои принципы и убеждения, привычки и образ жизни.

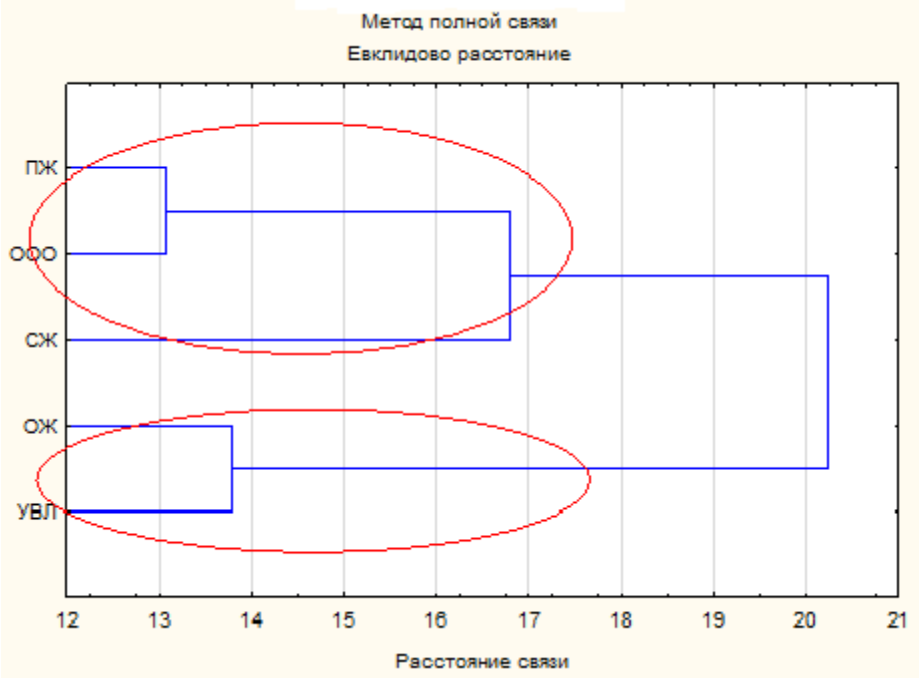
Структура ценностей работников на этапе стабильности организации поддерживает ключевые требования бизнеса, проявляющиеся через регулярный менеджмент («регламентацию деятельности, нормирование труда, соблюдение стандартов, выполнение технологических норм, высокое качество работы, высокая производительность труда» [13, с. 13]). Выполнение требований организации, отражённых в локальных нормативных актах, способствует достижению работниками их профессиональных и других жизненных целей; высокий уровень рентабельности и прибыльности бизнеса, финансовое планирование позволяют получать высокий и стабильный доход. Если жизненный цикл товаров или услуг, которые предлагают рынку исследуемые компании, будет завершаться, то этим организациям, чтобы уклониться от спада или кризиса, будут необходимы инновации, изменения, которые данные работники не готовы продуцировать или активно поддерживать. Отсюда возникает необходимость формирования рабочих команд – как из числа тех сотрудников, которые чётко реализуют требования регулярного менеджмента, так и из числа инноваторов, которые станут проводниками организационных изменений. Наряду с этим менеджерам по персоналу и линейным руководителям следует проводить работу по трансформации терминальных ценностей (в частности, повышать роль креативности; изменять значимость профессиональной деятельности, обучения и образования в жизни работников). В бизнес-процессы по управлению персоналом должны быть одновременно заложены те модели, которые, с одной стороны, способствуют выполнению плановых показателей, управляемости организацией, а с другой – помогают ей двигаться вперёд. Например, система оплаты труда должна включать как большую постоянную часть за выполнение «нормативов в единицах времени или производственного задания в условиях работы определённой сложности в данной организации» [13, с. 84], так и переменную часть, выплачиваемую за разработку и внедрение новых технологий.

Ориентация на все жизненные сферы работников организаций на этапе стабильности находится в среднем диапазоне (табл. 2). При этом можно говорить о преобладающей ориентации испытуемых на определённые жизненные сферы. Наиболее важной жизненной сферой для работников на этапе стабильности бизнеса является общественная жизнь (табл. 2). Данный показатель значимо отличается от наименее выраженной сферы профессиональной жизни (U = 935.00; p = 0.03). Между остальными жизненными сферами по уровню выраженности значимых различий не установлено, но выражены две тенденции, которые могут проявиться на выборках большого объёма. Близки к достоверно значимым различия между ориентацией на семейную и профессиональную жизнь (U = 974.00; p = 0.06), увлечения и

Таблица 2

Описательная статистика жизненных сфер работников организаций, находящихся на этапе стабильности бизнеса

Жизненные сферы				
Наименование показателя	**Среднее значение**	**Ранг**	**Медиана**	**Стандартное отклонение**
Профессиональная жизнь	5.40	5	5.00	2.16
Обучение и образование	5.94	4	6.00	2.80
Семейная жизнь	6.30	2	6.00	2.31
Общественная жизнь	6.44	1	7.00	2.27
Увлечения	6.20	3	6.00	1.92



УВЛ – сфера увлечений; ОЖ – сфера общественной жизни; СЖ – сфера семейной жизни ОО – сфера обучения и образования; ПЖ – сфера профессиональной жизни

Рис. 2. Дендрограмма жизненных сфер работников организаций, находящихся на этапе стабильности бизнеса

профессию (U = 981.50; p = 0.06).

Для сотрудников организаций на этапе стабильности бизнеса работа не играет главенствующей роли. Они готовы уделять требуемое регламентами время своей профессиональной деятельности, но не склонны замещать своей трудовой деятельностью остальные стороны жизни. Они не против того, чтобы повысить уровень своего образования, в том числе в интересах дела, расширить кругозор, но не в ущерб общественной жизни, семье или хобби. Общественно-политические взгляды, благополучие семьи и возможность заняться своим хобби в свободное время для испытуемых важнее профессионального или карьерного роста. При выборе работодателя или принятии решения о продолжении профессиональной деятельности внутри компании на этапе стабильности бизнеса испытуемые учитывают то, как они смогут реализовать свои семейные и личные планы, участвовать в общественной жизни. Показатели качества и производительности труда таких людей в компании прогнозируемы и могут быть достаточно высокими и стабильными, но пойти на прорыв испытуемые не стремятся.

В сознании испытуемых жизненные сферы объединены в два больших кластера (рис. 2). Наиболее тесно между собой связаны сферы профессиональной жизни и обучения и образования, которые объединяются на первом шаге кластеризации. Испытуемые склонны рассматривать повышение квалификации и развитие своих способностей через призму своей работы; обучение необходимо им для выполнения профессиональных функций и достижений. На пятом шаге кластеризации к указанным ранее сферам добавляется семейная жизнь. Такая связь между сферами профессиональной жизни, обучения и образования, семейной жизни может быть обусловлена рядом причин. Во-первых, испытуемые склонны выбирать ту работу или обучение, которые позволяют сохранить привычный семейный уклад. Во-вторых, профессия, обучение и образование выступают как факторы, способствующие решению задач семьи. Следующий кластер состоит из сфер общественной жизни и увлечений. Сфера общественной жизни и увлечений представляет собой личное пространство испытуемых, заполняя которое они получают удовлетворение.

Выводы

1. На этапе стабильности бизнеса для работников приоритетными ценностями являются высокое материальное положение и достиже-

ния. Наименее значимы ценности собственного престижа, креативности и духовного удовлетворения.

Стремление соответствовать существующим в обществе представлениям о жизненном благополучии (внешние ценности) и стремление следовать своим собственным взглядам (внутренние ценности) для работников организаций, находящихся на этапе стабильности бизнеса, одинаково важны. Внешние и внутренние ценности представлены в среднем диапазоне по уровню своей выраженности.

2. Приоритетной сферой для работников организаций на этапе стабильности бизнеса является общественная жизнь; наименее важной жизненной сферой выступает профессиональная деятельность.

3. Структура терминальных ценностей и ориентация на определённые жизненные сферы работников организаций, находящихся на этапе стабильности, может рассматриваться как основа, которая обеспечивает поддержание эффективной работы этих организаций.

Рабочие коллективы на этапе стабильности бизнеса следует формировать как из числа тех сотрудников, которые чётко реализуют требования регулярного менеджмента, так и из числа инноваторов, которые станут проводниками организационных изменений.

Список литературы

1. Колосова В.В., Гремина Е.В. Психологический анализ содержания системы личностных конструктов менеджеров // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2006. № 1. С. 54–66.

2. Журавлёва Н.А. Психология социальных изменений: ценностный подход. М.: Институт психологии РАН, 2013. 524 с.

3. Адизес И.К. Управление жизненным циклом корпорации. СПб.: Питер, 2008. 384 с.

4. Емельянов Е.Н., Поварницына С.Е. Психология бизнеса. М.: Армада, 1998. 511с.

5. Управление персоналом / Под ред. Т.Ю. Базарова. М.: Юнити-Дана, 2009. 554 с.

6. Захарова Л.Н., Леонова И.С., Карпова М.М. Характеристики ценностного конфликта как показатели готовности персонала предприятия к работе в условиях инноваций // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2014. № 1 (1). С. 466–473.

7. Павленкова С.К., Прохорова М.В. Мотивация работы персонала. LAP Lambert Academic Publishing, 2012. 276 с.

8. Прохорова М.В., Ким В.В. Структура мотивации трудовой деятельности на разных этапах организационного развития // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2012. № 1(1). С. 363–369.

9. Прохорова М.В., Павленкова С.К. Структура мотивации трудовой деятельности на этапе формирования бизнеса // Креативная экономика. 2012. № 2. С. 98–103.

10. Прохорова М.В., Павленкова С.К. Структура мотивации трудовой деятельности как фактор эффективности взаимодействия работодателя и работника на этапе формирования бизнеса // Креативная экономика. 2012. № 3. С. 111–116.

11. Прохорова М.В., Чепьюк О.Р. Структура мотивации трудовой деятельности на этапе спада бизнеса // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия Психология. 2013. № 2 (14). С. 78–91.

12. Колосова В.В. Парадигма профессионально-личностного развития и задачи модернизации образовательных программ // Интернет-журнал «Науковедение». 2013. № 4 (17) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://naukovedenie.ru/PDF/84pvn413.pdf (дата обращения 01.06.2014).

13. Прохорова М.В., Кондратьева Ю.И. Эффективная система оплаты труда. Разработка и внедрение. М.: Омега-Л, 2008. 184 с.

14. Прохорова М.В. Психодиагностика в организациях. Н. Новгород: Изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2013. 78 с.

15. Сенин И.Г. Опросник терминальных ценностей. Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», Фонд гражданских инициатив «Содействие», 1991. 19 с.

16. Сенин И.Г. Опросник терминальных ценностей-2. Шкалы второго порядка. Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 2008. 12 с.

17. Rokeach M. The Nature of Human Values. New York: The Free Press, 1973. 438 p.

VALUE SPHERE OF COMMERCIAL ORGANIZATIONS' EMPLOYEES AT THE BUSINESS STABILITY STAGE

M.V. Prokhorova, V.V. Kolosova

In the course of their research, the authors have revealed the structure of terminal values and have identified the preferred areas of life of employees of organizations that are at the business stability stage. The study, which involved 50 subjects, was carried out in two Nizhni Novgorod companies. At the stage of data collection, which included two steps (the diagnosis of the business development phase and the psychological study proper), we used the methods of questioning and testing. At the stage of data processing, descriptive statistics methods were used along with nonparametric Mann-Whitney test and cluster analysis.

Keywords: terminal values, internal values, external values, areas of life, organizational development, business stability stage.

References

1. Kolosova V.V., Gremina E.V. Psihologicheskij analiz soderzhanija sistemy lichnostnyh konstruktov menedzherov // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. 2006. № 1. S. 54–66.

2. Zhuravljova N.A. Psihologija social'nyh izmenenij: cennostnyj podhod. M.: Institut psihologii RAN, 2013. 524 s.

3. Adizes I.K. Upravlenie zhiznennym ciklom korporacii. SPb.: Piter, 2008. 384 s.

4. Emel'janov E.N., Povarnicyna S.E. Psihologija biznesa. M.: Armada, 1998. 511s.

5. Upravlenie personalom / Pod red. T.Ju. Bazarova. M.: Juniti-Dana, 2009. 554 s.

6. Zaharova L.N., Leonova I.S., Karpova M.M. Harakteristiki cennostnogo konflikta kak pokazateli gotovnosti personala predprijatija k rabote v uslovijah innovacij // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. 2014. № 1 (1). S. 466–473.

7. Pavlenkova S.K., Prohorova M.V. Motivacija raboty personala. LAP Lambert Academic Publishing, 2012. 276 s.

8. Prohorova M.V., Kim V.V. Struktura motivacii trudovoj dejatel'nosti na raznyh jetapah organizacionnogo razvitija // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. 2012. № 1(1). S. 363–369.

9. Prohorova M.V., Pavlenkova S.K. Struktura motivacii trudovoj dejatel'nosti na jetape formirovanija biznesa // Kreativnaja jekonomika. 2012. № 2. S. 98–103.

10. Prohorova M.V., Pavlenkova S.K. Struktura motivacii trudovoj dejatel'nosti kak faktor jeffektivnosti vzaimodejstvija rabotodatelja i rabotnika na jetape formirovanija biznesa // Kreativnaja jekonomika. 2012. № 3. S. 111–116.

11. Prohorova M.V., Chep'juk O.R. Struktura motivacii trudovoj dejatel'nosti na jetape spada biznesa // Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii. Serija Psihologija. 2013. № 2 (14). S. 78–91.

12. Kolosova V.V. Paradigma professional'no-lichnostnogo razvitija i zadachi modernizacii obrazovatel'nyh programm // Internet-zhurnal «Naukovedenie». 2013. № 4 (17) [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://naukovedenie.ru/PDF/84pvn413.pdf (data obrashhenija 01.06.2014).

13. Prohorova M.V., Kondrat'eva Ju.I. Jeffektivnaja sistema oplaty truda. Razrabotka i vnedrenie. M.: Omega-L, 2008. 184 s.

14. Prohorova M.V. Psihodiagnostika v organizacijah. N. Novgorod: Izd-vo NNGU im. N.I. Lobachevskogo, 2013. 78 s.

15. Senin I.G. Oprosnik terminal'nyh cennostej. Jaroslavl': NPC «Psihodiagnostika», Fond grazhdanskih iniciativ «Sodejstvie», 1991. 19 s.

16. Senin I.G. Oprosnik terminal'nyh cennostej-2. Shkaly vtorogo porjadka. Jaroslavl': NPC «Psihodiagnostika», 2008. 12 s.

17. Rokeach M. The Nature of Human Values. New York: The Free Press, 1973. 438 p.

УДК 65.013+316.342.6

К ВОПРОСУ О ВЕДУЩЕМ МОТИВЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2014 г.

Г.Г. Губайдуллина

Центр психолого-экономических исследований Саратовского научного центра РАН
на базе Поволжского института управления им. П.А. Столыпина РАНХиГС

gubaidyllina@mail.ru

Поступила в редакцию 03.06.2014

Отражены первые результаты экспериментального исследования, направленного на выявление психологической структуры инновационной деятельности. Выявлен один из компонентов психологической структуры – ведущий мотив инновационной деятельности. Проведено сравнение ведущего мотива инновационной деятельности с мотивами экономической и учебной деятельностей. Поставлены гипотезы дальнейшего исследования.

Ключевые слова: ведущий мотив, инновационная деятельность, учебная деятельность, экономическая деятельность, психологическая структура инновационной деятельности.

Проблема выделения видов деятельности, построение их классификации является одной из основных проблем психологической науки. Как отмечает А.Н. Леонтьев, «такая классификация поможет яснее увидеть те реальные проблемы, которые ставятся перед ней жизнью, и определить подходы к их разработке. Понимание того, как формируется тот или иной вид деятельности, из какого другого вида он «вырастает», важно и для того, чтобы рационально использовать уже имеющиеся знания в исследовании любого нового вида деятельности. Изучение генетических связей между деятельностями и тенденций их развития необходимо для психологического проектирования вновь возникающих видов деятельности, разработки методов профессиональной ориентации, профессионального обучения и решения многих других практических вопросов» [1]. При этом в настоящее время часто ставится вопрос изучения инновационной деятельности. Построение инновационной экономики невозможно без изучения основ инновационной деятельности и формирования инновационного поведения. Только установив механизмы инновационной деятельности личности, можно будет совершить осознанный и контролируемый переход к экономике инноваций. Подобное мнение прослеживается во многих научных работах (Э.В. Галажинский, В.Е. Клочко, А.Н. Неверов, Й. Шумпетер,
С.Р. Яголковский и др.). А.Н. Неверов обращает внимание на то, что процесс генерации инноваций, инновационная деятельность на сегодняшний день является «черным ящиком», что делает актуальным вопрос о построении комплексной модели создания инноваций, включающей механизм как их генерации, так и дальнейшего распространения [2].

Построение психологической структуры инновационной деятельности позволит определить ее место среди других видов деятельности, что будет являться одним из шагов к решению проблемы.

В данной статье мы рассмотрим один из компонентов психологической структуры инновационной деятельности – ее мотив. Почему исследование психологической структуры мы начинаем именно с этого компонента? Мы исходим из идей основателей субъектно-деятельностного и деятельностного подходов, которые отводят мотиву и цели деятельности основное место при определении ее вида.

Так, по С.Л. Рубинштейну, в основе мотивации деятельности лежат общественные потребности, детерминированные разделением труда. Именно исходя из этого, поведение человека обретает общественную направленность и тем самым превращается из инстинктивной деятельности в сознательную. Разделение мотива и цели на два разных компонента обусловлено возможностью «как схождения, так и расхождения между мотивом и целью деятельности» [3]. При этом соотношение мотивов и целей личности формирует единство ее деятельности. Совокупность внешних обстоятельств и их со-

отношение с целью и мотивом деятельности выступает основой для возникновения объективных задач, которые в свою очередь обусловливают сам ход человеческой деятельности (т.е. процессуальную сторону деятельности) («Ход человеческой деятельности обусловлен, прежде всего, объективной логикой задач, в разрешение которых включается человек, а ее строение – соотношением этих задач» [3]). Вид и ход деятельности определяются объективной задачей, которая возникает как следствие соотношения мотива человека, его целей и внешних условий деятельности. Исходя их этого, определяющим, по С.Л. Рубинштейну, является вектор «мотив-цель» (где мотив и цель находятся в диалектическом единстве).

Так же как и С.Л. Рубинштейн, Б.Ф. Ломов указывает, что необходимо изучать индивидуальную деятельность неотрывно от общественных отношений, поскольку именно они определяют мотив и цель индивидуальной деятельности. А цель и мотив деятельности, исходя из этого, обусловливают содержание деятельности. Мотивы и цели деятельности, согласно Б.Ф. Ломову, определяются системой общественных отношений, образуя социальный контекст, в котором деятельность протекает. Б.Ф. Ломов, видит в качестве определяющих компонентов деятельности ее мотив и цель. «Понятиям мотива и цели принадлежит в психологическом анализе деятельности важнейшее место. Немотивированной, так же как и нецеленаправленной, деятельности просто не может быть. Мотив и цель образуют своего рода «вектор» деятельности, определяющий ее направление, а также величину усилий, развиваемых субъектом при ее выполнении. Этот вектор выступает в роли системообразующего фактора, который организует всю систему психических процессов и состояний, формирующихся и развертывающихся в ходе деятельности. <…> Этот «вектор» должен рассматриваться в связи с результатом деятельности, а также ее предметом и условиями» [4].

А.Н. Леонтьев указывает, что деятельность зависит от определенных обстоятельств. По его мнению (так же как и по мнению С.Л. Рубинштейна), именно общественные условия определяют мотивы и цели деятельности, а значит, и ее вид: «в обществе человек находит не просто внешние условия, к которым он должен приноравливать свою деятельность, но что сами эти общественные условия несут в себе мотивы и цели его деятельности, ее средства и способы; словом, что общество производит деятельность образующих его индивидов» [1].

С точки зрения А.Н. Леонтьева, основной компонент, отличающий одну деятельность от другой, – это ее предмет. Именно предмет деятельности выступает ее действительным мотивом и может выступать как в материальной (вещественной) форме, так и в идеальной (представленной в виде образа). При этом родовой характеристикой предмета деятельности выступает то, «что он всегда отвечает той или иной потребности». В итоге «реально <…> мы всегда имеем дело с особенными деятельностями, каждая из которых отвечает определенной потребности субъекта, стремится к предмету этой потребности, угасает в результате ее удовлетворения и воспроизводится вновь – может быть, уже в совсем иных, изменившихся условиях» [1]. Согласно деятельностному подходу, основой для определения вида деятельности выступает специфика ее мотива.

Итак, исходя из работ указанных выше авторов, основными компонентами психологической структуры деятельности, которые позволят выделить ее специфические виды, следует назвать мотив и цель деятельности.

Ведущий мотив деятельности представляет собой главный, основной мотив, побуждающий к некоей деятельности в случае ее полимотивированности [5], при этом формирование ведущего мотива, по мнению А.Н. Леонтьева, приводит к тому, что у человека помимо функций побуждения и направления деятельности возникает особая смыслообразующая функция: он придает деятельности, действиям, целям, условиям деятельности определенный личностный смысл – осознанное внутреннее оправдание деятельности.

С целью выявления ведущего мотива инновационной деятельности мы провели экспериментальное исследование. С опорой на результаты исследований отечественных психологов в качестве главной независимой переменной в рамках нашего эксперимента была избрана объективная задача деятельности, поскольку именно она определяет направление деятельности. Зависимой переменной выступила специфика психологической структуры деятельности разных видов, а именно мотивы деятельности.

В рамках эксперимента испытуемым предлагалось решить задачу, поставленную экспериментатором. Каждый испытуемый принял участие в трех экспериментальных сессиях. В рамках каждой из сессий моделировался специфический вид деятельности. Испытуемым предлагалось выполнить учебную задачу (подготовить доклад на предлагаемую тему), экономическую задачу (принять участие в экономической игре,

в которой необходимо осуществлять покупку и продажу определенных товаров, а также инновационную задачу (составить бизнес-план нового продукта).

Для фиксации осознаваемых компонентов психологической структуры деятельности (таких, как, например, мотив) до и после реализации деятельности испытуемым задавались вопросы, составленные исходя из определений компонентов. На выявление мотива деятельности задавалось три вопроса.

1. «Оцените, насколько данное задание для Вас является: важным, интересным, сложным, бесполезным, нужным, оригинальным?». Для оценки предлагалась семибалльная шкала.

2. «Чего я хочу достичь при выполнении данного задания?». Данный вопрос был сформулирован исходя из определения мотива как отражения потребности, которая действует как объективная закономерность, выступает как объективная необходимость, внутреннее побуждение к деятельности, относится к потребности, побуждающей к деятельности.

3. «Успешное выполнение данного задания для меня: очень важно, важно, безразлично, неважно, совсем неважно» – для оценки заинтересованности в выполнении данного задания.

В эксперименте приняло участие 104 испытуемых, из них 19.2% юношей и 75.0% девушек. Средний возраст составил 18.2 года.

В качестве метода обработки данных нами был выбран контент-анализ, поскольку испытуемым предлагалось ответить на открытый вопрос, а следовательно, в результате мы получили качественные данные. Обработка проводилась в соответствии с требованиями и принципами, разработанными ленинградской психологической школой [6].

На первом этапе осуществлялся анализ основных слов, характеризующих мотив предлагаемой деятельности, из которых состояли ответы на вопросы, задаваемые после получения задачи, но до начала реализации деятельности. Выделим основные слова, наиболее часто повторяющиеся в разных экспериментальных ситуациях. Мы будем рассматривать только смысловые единицы без учета предлогов и частиц.

В табл. 1 представлена частота слов, встречаемых в ответах на вопрос относительно инновационной деятельности до начала ее реализации. Всего в ответах респондентов представлено 270 смысловых единиц. Из них 68 встречались менее 6 раз.

Особо можно выделить слова, которые встретились 1–2 раза, причем в ответах на этот вопрос при выполнении других видов деятельности отмечены не были (например, «идея» (2), «актуальное» (1), «креативный» (2), «ноу-хау»).

Таблица 1

Осознаваемый образ цели респондентами до начала реализации инновационной деятельности

Смысловая единица	Частота встречаемости
результат	24
я	23
новый	21
способности/способен	20
создать/создание	17
Инновационный/ инноваторский/инноватор	15
узнать/знания	12
придумать/придумывать	10
положительный/хороший	10
достичь	10
получить	9
интересное	7
фантазия	6
развить/развитие	6
выявить	6
хотелось/хочу	6

Исходя из этих слов, можно предположить, что мотивация инноватора лежит в сфере удовлетворения собственно интереса, в том числе, возможно, с пользой для общества, но не обязательно. Об этом говорит частое использование местоимения «я», глаголов «создать», «придумать/придумывать», «достичь», «изобрести», «хотелось/хочу», а также прилагательных «интересное», «оригинальное», «полезное».

В табл. 2 представлены слова, наиболее часто употребляемые относительно экономической деятельности. Всего в ответах респондентов фигурируют 152 смысловые единицы, из них по одному разу встречается 81.

Таблица 2

Осознаваемый образ цели респондентами до начала реализации экономической деятельности

Смысловая единица	Частота встречаемости
результат	25
хочу	21
выиграть/выигрыш	13
зачет	10
прибыль	8
понять	7
автомат	6
победа	6

Тут явно видна нацеленность на получение конкретного результата. Можно также выделить слова, которые появились 1–2 раза и только в

связи с рассматриваемым видом деятельности (например, «статус монополиста» (1), «экономическое мышление» (1)).

Для учебной деятельности характерно наиболее частое употребление слов, представленных в табл. 3.

Таблица 3

Осознаваемый образ цели респондентами до начала реализации учебной деятельности

Смысловая единица	Частота встречаемости
знания/узнать	41
информация	14
задание	9
оценка/отметка/баллы	7

Отдельные слова, характерные только для учебной деятельности, – это «саморазвитие» (1), «самосовершенствование» (1). Указанные слова позволяют увидеть четкую направленность на получение знаний и информации.

Нетрудно заметить, что первый и второй виды деятельности значительно более похожи между собой, чем с третьим видом деятельности. Ведущий осознаваемый мотив учебной деятельности – получение знаний – соответствует выводам психологов, изучающих данную проблему. Частичные совпадения мотива экономической и инновационной деятельности подтверждают выдвинутую А.Н. Неверовым гипотезу о том, что инновационная деятельность является формой экономической деятельности (содержанием инновационной деятельности, по его мнению, должно быть экономическое творчество) [7].

Для более полного анализа рассмотрим контексты, в рамках которых обычно использовались наиболее часто встречающиеся слова.

Слово «результат» при ответе на вопрос относительно инновационной деятельности чаще всего встречалось в контексте «Положительный результат», «Хороший результат» (26.7% испытуемых). Один испытуемый отметил, что мотив заключается в самом процессе выполнения задания, причем безотносительно к результату: «Мне просто интересно само задание, его планирование. Достижение какого-либо результата мне не столь важно». Другой респондент отмечает не просто безликий результат, но то, что должно получиться в итоге: «Достичь хороших результатов, изобрести новое экономическое благо». Поскольку это наиболее употребляемое слово, а контекст в котором оно встречается довольно абстрактен, можно предположить, что перед выполнением инновационной деятельности испытуемые не задумывались о том, какого результата они хотят достичь.

Остальные слова тесно переплетены друг с другом в контекстах фраз, что делает затруднительным их отдельный анализ. Рассмотрев все ответы, содержащие эти слова, мы пришли к выводу, что можно выделить 2 большие группы мотивов, возникших после постановки задачи, но перед непосредственным началом выполнения деятельности. 1 группа (30.5% испытуемых) – желание создать что-то новое и быть полезным для общества. Сюда можно отнести такие ответы, как «При выполнении данного задания и хочу придумать что-нибудь новое и полезное, хочу, чтобы моя идея была интересной и имела смысл»; «Я хочу придумать что-то интересное и новое»; «Изобрести новую вещь». 2 группа (29.5% испытуемых) – желание либо выявить и оценить, либо развить в себе способности к инновационной деятельности: «При выполнении данного задания я хотела достичь выявления инновационных способностей»; «Я хочу понять, насколько я креативна и смогу ли придумать что-то стоящее! Обнаружить ошибки и впредь их не повторять… и максимально развить инноваторские способности».

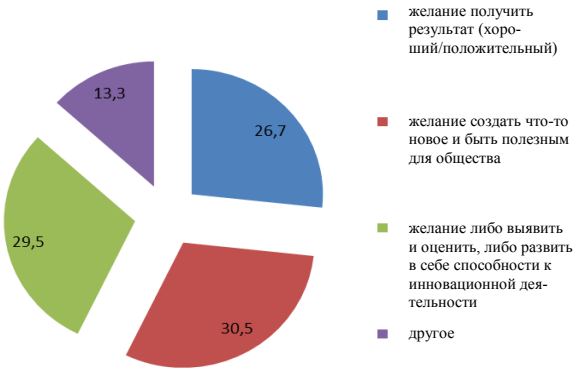


Рис. 1. Структура ведущего мотива инновационной деятельности перед началом ее реализации

Таким образом, до начала деятельности испытуемые в качестве мотива выделяли либо создание нового продукта, который мог бы принести пользу обществу, либо оценку своего потенциала или получение навыков выполнения данной деятельности.

Сравним полученный результат с мотивами других видов деятельности – экономической и учебной.

В связи с экономической деятельностью наиболее употребимым также было слово «результат» (21.7% испытуемых), причем контекст сохранялся: «Положительный результат», «Хороший результат». Кроме того, при анализе

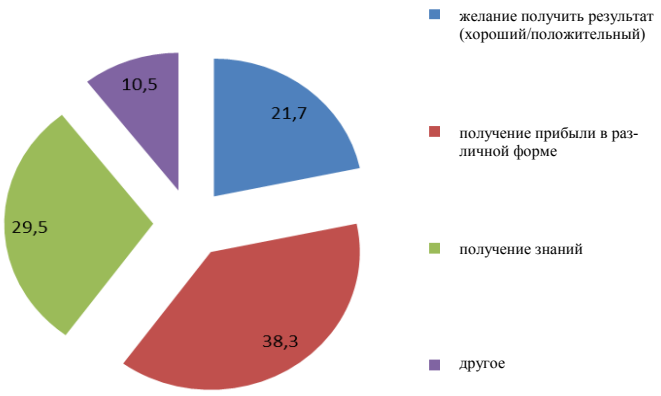


Рис. 2. Структура ведущего мотива экономической деятельности перед началом ее реализации

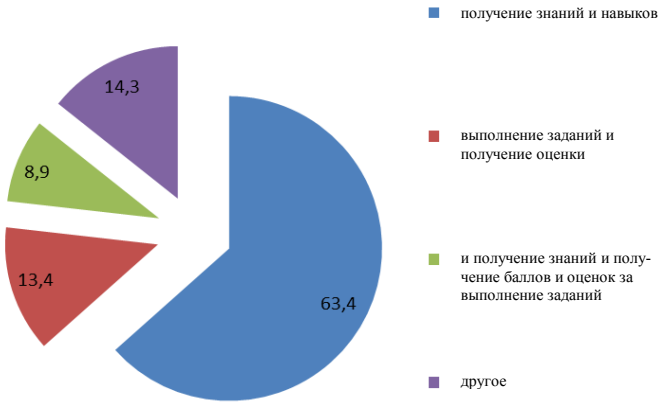


Рис. 3. Структура ведущего мотива учебной деятельности перед началом ее реализации

экономической деятельности мы выделили две большие группы слов. Если рассмотреть все наиболее часто встречающиеся существительные («зачет», «автомат», «прибыль», «выигрыш»), можно сказать, что мотивом выступает получение прибыли в различной форме. Подобный мотив отметили 38.3% респондентов: «Увеличить капитал»; «Хочу получить максимальную прибыль»; «Статуса монополиста»; «Большую прибыль». Вторая группа, так же как и в случае с инновационной деятельностью, связана с получением знаний (18.3%). Сюда мы отнесли такие ответы, как «Получить некоторые практические умения в сфере экономики»; «Проверить уровень полученных знаний»; «Понять смысл игры»; «Я хочу достичь новых знаний и улучшить знания по экономической теории» и т.д.

Сравнивая ведущий мотив экономической деятельности с ведущим мотивом инновационной, можно увидеть различия. Так, если мотивы инновационной деятельности заключаются в улучшении жизни общества в целом, то мотивом экономической деятельности выступает удовлетворение собственных потребностей и получение индивидуальной прибыли.

Сравним данные мотивы с мотивами учебной деятельности на начало ее выполнения. Рассматривая мотивы учебной деятельности, можно также выделить две их группы. Это мотивы, направленные на получение новых знаний и навыков, новой информации (63.4% испытуемых): «Хочу повысить свой уровень знаний в данной сфере»; мотив выполнения задания и получения оценки (13.4% испытуемых): «Раскрыть тему»; «Положительной оценки» либо смешанные мотивы (и получение знаний, и получение баллов и оценок за выполнение задания): «Получение дополнительных знаний. Накапливание баллов за работу на семинарах» (8.9% испытуемых).

Таким образом, на начало эксперимента мы видим, что ведущие мотивы рассматриваемых видов деятельности различаются. При этом мотивы экономической и инновационной деятельности различаются использованием результатов деятельности. Если экономическая деятельность направлена в большей степени на удовлетворение своих индивидуальных потребностей,

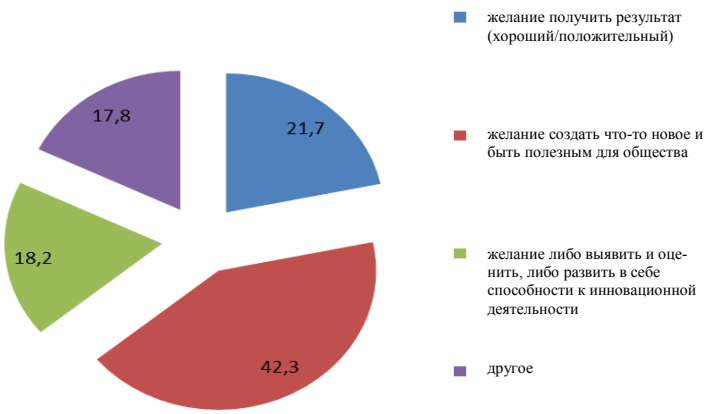


Рис. 4. Структура ведущего мотива после реализации инновационной деятельности

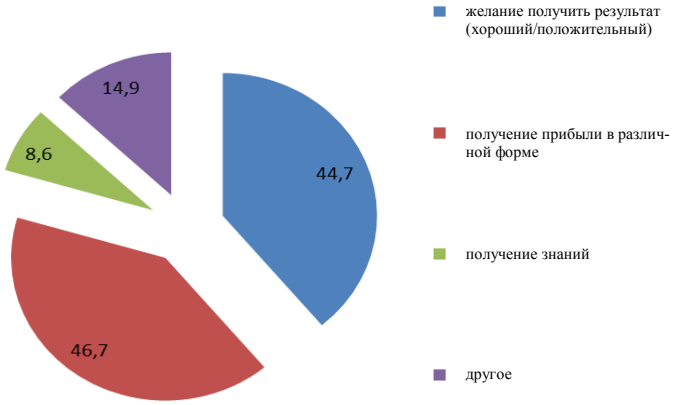


Рис. 5. Структура ведущего мотива после реализации экономической деятельности

то инновационная – на удовлетворение общественных, при этом мотивом является не просто создание чего-то нового, а возможность принести пользу обществу.

Относительно учебной деятельности на начало выполнения деятельности характерна гораздо большая вариативность описания образа цели, чем при ответе на тот же вопрос относительно инновационной и экономической деятельностей (ИД – 270 слова, ЭД – 152 слова, УД – 300 слов), что может говорить о большем разнообразии мотивов этой деятельности либо о том, что этот вид является хорошо знакомым для испытуемых, вследствие чего возникает полимотивированность деятельности.

На следующем этапе было проведено сравнение образа мотива до начала выполнения деятельности и после ее осуществления.

Сравнивая лексические поля ответов на вопросы до и после выполнения деятельности, мы обнаружили, что по всем трем видам деятельности количество используемых слов сократилось. Для инновационной деятельности оно составило 221 (вместо 270 на начало), для экономической 95 (вместо 152 на начало) и для учебной 196 (вместо 300 на начало). При этом для экономической и учебной деятельности оно уменьшилось практически пропорционально (на 34.7% и 37.5% соответственно), в то время как для инновационной количество сократилось только на 18.1%. Это может быть вызвано как новизной характера данной деятельности для испытуемых, так и, возможно, большей вариативностью существующих мотивов данного вида деятельности.

При этом мотивы инновационной деятельности на конец ее осуществления конкретизировались и изменились пропорции групп мотивов. Так, первая группа увеличилась до 42.3% (по отношению к 30.5% на начало выполнения деятельности). Сами мотивы стали более четко описаны, а также появился экономический аспект: «Выход моего товара на рынок»; «Сделать благо для общества»; «Желательно принятие данной идеи спонсорами»; «Пользу и выгоду как в моральном, так и в материальном»; «Улучшение города»; «Изобрести что-то новое, чего еще нет в Саратове, на что будет спрос» и др. Вторая группа мотивов сократилась до 18.2%, что может говорить о том, что в ходе

выполнения деятельности задача перестала восприниматься испытуемыми как учебная.

Такая же ситуация наблюдается и в случае с экономической деятельностью. Первая группа мотивов составила 46.7% (против 38.3% на начало выполнения деятельности), причем мотив детализировался: «Хотела предугадать действия конкурентов и, в конечном счете, выиграть». Вторая группа (с учебным мотивом) сократилась до 8.6%, при этом учебный мотив стал связан с получением знаний, навыков и опыта в сфере экономики: «Научиться правильно распределять деньги»; «Улучшить свои предпринимательские качества».

Сравнивая мотивы учебной деятельности на начало и окончание реализации деятельности, мы видим обратную тенденцию. Количество испытуемых, стремящихся к получению новых знаний и опыта, сократилось до 51.3%, тогда как количество желающих получить оценку выросло до 26.3%. Смешанная группа составила 7.5%. Возможно, это связано с тем, что перед началом поиска информации для выполнения задания у студентов существует интерес к новым знаниям, они их получают при его выполнении – и по окончании остается только интерес к получению оценки.

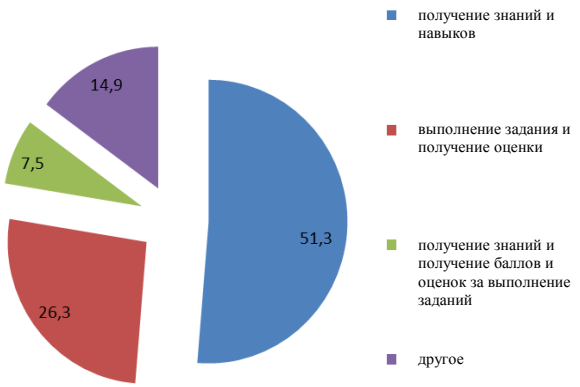


Рис. 6. Структура ведущего мотива после реализации учебной деятельности

Сравнивая группы мотивов на начало и на конец реализации деятельности, мы можем сказать, что мотив каждого из видов деятельности, моделируемых в рамках эксперимента, конкретизируется. При этом, если сравнивать мотивы экономической и инновационной деятельности, видно, что они становятся более схожими. Среди мотивов инновационной деятельности появляются экономические факторы, тем не менее сохраняется направленность на создание нового продукта, который был бы полезен для общества.

Итак, по итогам проведенного анализа мы можем сделать следующие **выводы**.

1. Инновационная деятельности имеет специфический ведущий мотив по отношению к учебной и экономической деятельности, что может говорить о том, что она является специфическим видом деятельности.

2. Мотивы инновационной, экономической и учебной деятельности конкретизируются в процессе выполнения деятельности.

3. Пересечение ведущих мотивов инновационной и экономической деятельности после выполнения деятельности позволяет нам выдвинуть гипотезу о том, что инновационная деятельность может выступать формой экономической деятельности.

Результаты, полученные в ходе исследования, показали, что ведущим мотивом инновационной деятельности является создание чего-то нового, способного принести пользу обществу, что связано с любым видом творческой деятельности. Это свидетельствует в пользу выдвинутой А.Н. Неверовым гипотезы о том, что инновационная деятельность является формой экономической деятельности, содержанием которой является экономическое творчество.

Полученные результаты нуждаются в дальнейшей проверке, в частности при помощи выявления специфики других компонентов и построения психологической структуры инновационной деятельности.

Список литературы

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.

2. Неверов А.Н. Экономическая психология инноваций и концепция ноосферной экономики // Психология и экономика. 2010. Т. 3. № 1. С. 32–41.

3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. 2-е изд. СПб., 2002. 720 с.

4. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.

5. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. М.: АСТ, Харвест, 1998. 800 с.

6. Методы социальной психологии / Под ред. В.Е. Семенова, Е.С. Кузьмина. Ленинград: Изд-во Ленинградского ун-та, 1977. 175 с.

7. Неверов А.Н. Предприниматель как экономический субъект // Психология и экономика. 2005. № 2. С. 136–148.

ON THE ISSUE OF THE LEADING MOTIVE IN INNOVATION ACTIVITY

G.G. Gubaydullina

We describe the first results of the experimental study aimed at identifying the psychological structure of innovation activity. One of the components of the psychological structure, the leading motive of innovation activity, has been revealed. A comparison was made of the leading motive of innovation activity with the motives of economic and learning activities. The hypotheses for further research were put forward.

Keywords: leading motive, innovation activity, learning activity, economic activity, psychological structure of innovation activity.

References

1. Leont'ev A.N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M.: Politizdat, 1975. 304 s.

2. Neverov A.N. Jekonomicheskaja psihologija innovacij i koncepcija noosfernoj jekonomiki // Psihologija i jekonomika. 2010. T. 3. № 1. S. 32–41.

3. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshhej psihologii. 2-e izd. SPb., 2002. 720 s.

4. Lomov B.F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii. M.: Nauka, 1984. 444 s.

5. Golovin S.Ju. Slovar' prakticheskogo psihologa. M.: AST, Harvest, 1998. 800 s.

6. Metody social'noj psihologii / Pod red. V.E. Semenova, E.S. Kuz'mina. Leningrad: Izd-vo Leningradskogo un-ta, 1977. 175 s.

7. Neverov A.N. Predprinimatel' kak jekonomicheskij sub'ekt // Psihologija i jekonomika. 2005. № 2. S. 136–148.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 316.1

САМООРГАНИЗАЦИЯ ОБЩЕСТВА И МЕХАНИЗМЫ ЕЕ АКТИВИЗАЦИИ

© 2014 г.

В.Н. Келасьев, И.Л. Первова

Санкт-Петербургский госуниверситет

PervovaI@mail.ru

Поступила в редакцию 05.06.2014

Общество рассматривается как динамически развивающаяся целостность с различающимися слоями явлений. В основе функционирования общества лежит самоорганизационный цикл, в соответствии с которым процессы, начавшись с уровня индивидов, социальных групп, организаций (находящихся в рамках целого), через этап взаимодействия и совмещения интересов, целей, стремлений социальных субъектов порождают новые качества, совмещающие их интересы и цели. Эти новые качества в виде тех или иных форм социальной рефлексии влияют на поведение социальных субъектов, корректируя его в соответствии с требованиями человеческого общежития. Подробно рассматриваются помехи в работе отдельных звеньев самоорганизационного цикла; формулируются условия, необходимые для разблокирования, активизации и работы звеньев самоорганизационного цикла. Описываются этапы выхода общества из состояния стагнации и застоя и условия, делающие общество подлинно саморазвивающимся.

Ключевые слова: социальная целостность, самоорганизация, социальные субъекты, процессы совмещения, социальная рефлексия, самоорганизационный цикл, состояние стагнации.

Разработкой проблематики самоорганизации общества занимались многие исследователи начиная с 1960-х годов, пытаясь обосновать теорию, базирующуюся на логике системы, ее контроле и методологии [1–5].

В отечественной и зарубежной науке в начале XXI в. сложился ряд самостоятельных подходов к проблематике самоорганизации: синергетический [6], конфликтологический [7], системных изменений [8], конструктивистский [9], инновационный [10], гносеологический [11–13], культурологический [14] и ряд других. В рамках самоорганизационного подхода показано, что пути развития общества не являются предзаданными, что социальные системы обладают свойством нелинейности, отклонения в функционировании общества жизненно важны для его развития, охарактеризованы определенные режимы развития социальной системы и т.д. Но еще не сложилась обобщенная самоорганизационная модель общества, представляющая общество в разнообразии его многомерных качеств и позволяющая раскрыть динамику становления самоорганизационных процессов и механизмы влияния на них.

Самоорганизационная модель общества

Ранее нами была предложена самоорганизационная модель общества, в соответствии с которой общество было представлено как сложная форма целостности с особым типом причинности, выраженной субъектностью, характеризующейся различающимися слоями явлений [15; 16]. Общество – это многомерное образование, включающее в себя и отдельных социальных субъектов (индивидов, социальные группы, организации, институты), и явления морали, права, а также других форм социальной рефлексии, и взаимодействие социальных субъектов, их обмен информацией, товарами, услугами, и невидимые механизмы, лежащие в основе такого взаимодействия (достаточно неочевидные, недоступные внешнему наблюдению). В зависимости от позиций и установок исследователя общество будет раскрываться перед ним теми или иными его сторонами. Вместе с тем востребовано целостное отражение этих различающихся слоев явлений. Эти слои связывает определенная логика, которая не была раскрыта в предшествующих исследованиях и которую мы собираемся положить в основу самоорганизационной модели. С нашей точки зрения, обще-

ство можно рассматривать как разновидность динамической развивающейся целостности с сильно различающимися слоями явлений. Надо отличать слой внешне наблюдаемых явлений в обществе от слоя ненаблюдаемых качеств социальной рефлексии и т.д. Из методологических соображений целесообразно выделить три уровня таких слоев, с которыми связаны качественно различные процессы. Для такого целостного отражения имеющегося разнообразия составляющих общества предлагается его описание как многомерного образования с взаимодействующими слоями явлений. Общее понятие социального взаимодействия, а также ситуации, возникающие в процессе социального взаимодействия на разных уровнях, проанализированы коллективом авторов [17].

Итак, в обществе выделяются следующие слои взаимодействующих явлений.

Условно нижний слой явлений в обществе как социальной целостности выступает на первый план, если мы анализируем общество с позиций некоторого внешнего наблюдателя (эмпирика). Реальностью для социолога-эмпирика выступает только то, что он видит, непосредственно наблюдает, фиксирует: отдельные люди, малые группы, организации, их активность. Общество предстает видимыми компонентами (социальными субъектами) и их связями. Такая позиция наиболее близка к позиции социального бихевиоризма. Но необходим учет и других, менее очевидных слоев и явлений.

Промежуточный слой явлений в социальной целостности существует в виде процессов совмещения. Процессы совмещения порождаются тем, что люди, группы и организации всегда оказываются включенными в целое. Такое целое может выступать в различных формах: в виде общей деятельности, единой территории, общей культуры, единого государства и т.п. Вхождение же в любые формы целого всегда требует некоторого согласования, совмещения, гармонизации компонент нижнего слоя. Процессы совмещения обнаруживаются в широком диапазоне – от живой клетки до общества. Процессы совмещения внешне проявляются в форме взаимодействия социальных субъектов, неизбежных, поскольку есть вхождение в целое.

Верхний слой образуют разнообразные новые качества, порождаемые в итоге совмещения составляющих нижнего слоя (отдельных людей, малых групп, организаций). Главным из этих новых качеств является социальная рефлексия (в форме управленческих решений, законодательных актов – различных форм осознания обществом самого себя).

Саморазвитие общества как социальной целостности осуществляется по следующей схеме. Индивиды, группы, организации, находящиеся в рамках целого, должны пройти этап совмещения своих действий, интересов и целей – породить новые качества, совмещающие их интересы и цели. Далее самим своим смыслом эти новые качества в виде тех или иных форм социальной рефлексии корректируют движимое этими интересами и целями поведение социальных субъектов в соответствии с требованиями человеческого общежития. Самоорганизация и выступает сначала как движение от нижнего к промежуточному и верхнему слоям явлений и далее как обратное влияние явлений верхнего слоя на поведение составляющих нижнего слоя (социальных субъектов).

Процессы, начавшись с уровня отдельных людей, социальных групп, замыкаются, заканчиваются на них же. Этот цикл лежит в основе механизмов развития социума на протяжении как длительных, так и коротких интервалов времени. Понятием социальной самоорганизации, очевидно, предполагается такой цикл.

Иными словами, говоря о социальной самоорганизации, мы имеем в виду формирование различных форм отражения, самоотражения (качеств социальной рефлексии), их синтеза и их обратного влияния на происходящее в обществе. Этот механизм, с нашей точки зрения, является достаточно универсальным, проявляющимся на уровне всех обществ и всех этапов общественного развития.

Самоорганизация, таким образом, порождается, во-первых, самой тенденцией к совмещению, во-вторых, ее результатами – новыми качествами (в виде различных форм рефлексии), осуществляющими совмещение интересов и установок отдельных людей или социальных групп.

В соответствии со сказанным выше, обобщенная самоорганизационная модель общества (разумеется, в упрощённой форме) может быть представлена на рисунке (см. рис. 1).

Общество, в котором четко функционирует самоорганизационный цикл, налажены процессы согласования интересов социальных субъектов, формирования адекватной социальной рефлексии и ее обратного влияния на жизнедеятельность индивидов и социальных групп, будет эффективным, ибо в его развитии задействованы все механизмы саморазвития. Но предложенная модель представляет идеализированное описание реальных процессов. В действительности все звенья самоорганизации общества работают с издержками, различными

Рис. 1. Самоорганизационная модель общества

сбоями, затруднениями, поэтому необходимо создавать условия для активизации всех звеньев самоорганизационного цикла. Применительно к модели активизация может осуществляться на следующих уровнях.

Первый уровень – активизация социальных субъектов – повышение их инициативы, социальной компетентности, создание ориентации на саморазвитие, использование скрытых ресурсов, стимулирование социального творчества и т.д. Роль таких инициативных граждан в самоорганизационных процессах чрезвычайно велика, хотя количество их в обществе и незначительно (5–7%). Степень самоорганизации общества напрямую зависит от числа таких инициативных и компетентных граждан, без них оно будет впадать в состояние застоя и стагнации.

Второй уровень – активизация процессов согласования, совмещения интересов социальных субъектов и общества. На этом уровне происходит согласование интересов социальных субъектов, образование на базе общности интересов инициативных групп, жестко отстаивающих эти интересы, которые часто ущемлены, согласование их с интересами ведомств, учреждений, структур (обладающих большими ресурсами).

Именно в результате неналаженности процессов согласования интересов разных групп произошла чрезмерная поляризация российского общества, на которую резко реагирует население, воспринимая ее как несправедливую. Ведь именно в ее итоге потребности одних групп перенасыщены, а других – не удовлетворяются даже на минимальном уровне.

Функцию согласования интересов выполняют различные формы социальной рефлексии, но они слишком долго формируются в недрах соответствующих властных структур. Конечно, согласование предполагает гласность, открытость, общественные обсуждения различных статей и направлений бюджетов, которыми располагает тот или иной регион РФ. Регуляторы такого согласования оказываются несовершенными, односторонними. Вырабатываемые государством решения, законодательные акты по согласованию интересов страдают неполнотой, не учитывают интересы различных групп, в итоге чего в процессах взаимосогласования интересов различных социальных субъектов остается место несправедливости, произволу. Но в условиях изменившейся социальной реальности социальная рефлексия выступает в качестве базового регулятора процессов социального развития.

Третий уровень – активизация процессов формирования качеств социальной рефлексии, контроль за тем, чтобы социальная рефлексия не замещалась точками зрения отдельных социальных групп, а отражала интересы всего общества. Социальная рефлексия российского общества уже давно и капитально нарушена и именно замещается точками зрения отдельных социальных групп. Функцию активизации процессов формирования социальной рефлексии должны выполнять междисциплинарные команды из представителей разных социогуманитарных дисциплин. Но следует признать, что здесь пока сделано мало.

Самоотражение социума может формироваться очень медленно, встречаться с рядом

препятствий. По тем или иным причинам «Я» социума может быть неадекватным и тогда «активизатор» может задать ложное направление развитию общества. Рефлексия социума – управленческие решения, право, мораль – все многоликое «Я» социума часто неадекватно, запаздывает или подчинено интересам элит и искажает реальность.

Однако полноценное, неискаженное «Я» социума – основа точности его реагирования на очередной вызов со стороны собственной среды или других обществ. Неслучайно в развитых обществах сейчас нарастает удельный вес рефлексии. К сожалению, как говорилось выше, адекватная рефлексия может замещаться точками зрения отдельных политических партий, властных элит, харизматических лидеров.

Четвертый уровень – активизация обратного влияния порожденных качеств рефлексии на активность социальных субъектов, их деятельность, контроль за тем, чтобы это влияние не запаздывало, было обеспечено ресурсами и т.д. Часто решение принято на бумаге, но его реализации нет или она сильно запаздывает, недостаточно обеспечена ресурсами для осуществления этого обратного влияния. Это – хроническая болезнь российского общества, которое нуждается в разблокировании препятствий в работе самоорганизационного цикла.

Выделяется и ряд других уровней, на которых начинает осуществляться активизация, в частности уровень, связанный с разблокированием различных препятствий в работе самоорганизационного цикла. Российское общество представлено большим числом менталитетов, что порождает разнообразие форм рефлексии и расколотость общества на отдельные социальные группы, по разному понимающие ситуацию в обществе. Определенной помехой выступает и то, что в роли средств общественной рефлексии в России часто выступали красивые, но крайне абстрактные схемы, утопические проекты, которыми русская мысль изобиловала во все времена. Такая рефлексия приводила к тупикам и разрушениям в обществе. В России с давних времен в качестве активизаторов выступали насилие, принуждение и террор [18]. Эти и ряд других помех самоорганизационным процессам предстоит преодолеть и разблокировать.

Препятствия в реализации самоорганизационных процессов

Можно поставить вопросы о том, почему самоорганизационный цикл в российском социуме складывается с таким трудом, почему так вяло функционирует, почему столь много препятствий возникает на пути его функционирования и как их устранить.

В общем для этого надо попытаться прояснить следующие вопросы:

– как повысить адекватность процессов рефлексии;

– как увеличить число инициативных, активных граждан;

– как вычленить признаваемые большинством членов общества критерии самоорганизации;

– как сделать общественное мнение активизатором самоорганизационного цикла;

– как превратить креативный потенциал, исходящий от различных социальных групп, в активизатор самоорганизационного цикла;

– как выявить возможные активизаторы самоорганизационных начал в обществе;

– как нейтрализовать возникающие барьеры действия данных активизаторов и т.д.

Препятствием реализации креативного потенциала часто выступает то, что власть в ответ на предложения от активных индивидов и/либо инициативной группы игнорирует их или манипулирует позициями людей, не доводя эти позиции до уровня управленческих решений и законодательных актов. Подлинная самоорганизация может иметь место только при условии равноправного диалога и взаимопонимания власти и населения. Поэтому необходимо поднимать статус и возможности инициативных групп, особенно в связи с тем, что они пока являются наиболее слабой стороной во взаимодействии с властью (и бизнесом).

Самоорганизационные процессы не должны ничем тормозиться и во внешней среде. Если во внешней среде мы не находим ничего кроме государства (доминируют лишь его структуры), то вместо самоорганизации получаем организацию, которая только тормозит подлинную самоорганизацию. Для инициативы людей и их самостоятельной активности просто не остается места. На идее о доминирующей роли государства расцветали иждивенчество, пассивность, а также базировалось убеждение в том, что все проблемы в обществе можно решить с помощью силы и власти. На этом пути общество, как известно, закономерно ждал крах. Однако таким же односторонним является и подход к социальной среде с позиций неолиберализма. Как известно, в перестроечной России делали ставку на рынок, надеясь, что он обеспечит самоорганизацию, но тоже не добились успеха.

Высокий уровень самоорганизации в обществе предполагает наличие как активности человека, так и активности властных структур.

Тормозит самоорганизацию то, что человек часто пассивен, не проявляет социальных инициатив, с трудом согласует свои интересы с другими. Властные структуры тоже часто безразличны к человеку или, более того, вообще закрыты для него. Поэтому явно или неявно предполагалось, что поиск средств привития человеку навыков самостоятельного решения проблем, развития его инициативности не нужен. Естественно было искать эти средства в рамках наиболее близкой человеку социальной структуры – органов местного управления. Инициатива здесь должна проявляться в сфере, затрагивающей непосредственные жизненные интересы: жилье, транспортное обслуживание, состояние дорог, торговлю и др. Это то, что окружает человека. Простора для проявления инициативы в решении этих весьма понятных человеку задач предостаточно. Человек при этом улучшает ближайшую среду своего обитания, должен быть заинтересован в этом.

Надо заметить, что общинный принцип управления составляет один из краеугольных камней самоорганизации развитых обществ. Когда вводили муниципальное управление, казалось, что так будет и в России. Однако население не проявляет необходимой инициативы во взаимодействии с местной властью. Да и сама местная власть тоже оказалась недостаточно готовой к взаимодействию с населением (мешает этому правовая необеспеченность местного управления, недоверие населения к власти, отсутствие необходимого финансирования и др.). В России так называемая коммьюнити (община в урбанистической среде) не сложилась – люди часто даже не знают, кто живет за стенкой, и только здороваются в подъезде. В итоге вместо активного человека и активной властной структуры мы имеем во многом пассивных социальных субъектов, не умеющих конструктивно взаимодействовать друг с другом. Нужны специальные технологии активизации социального участия населения в деятельности местного самоуправления.

Уже сложились некоторые технологии адекватизации «Я» на уровне муниципального социума. С их помощью преодолевается то, что называется «параличом сознания» населения. Они открывают возможность для отдельных индивидов и социальных групп более ясно понимать и формулировать окружающую их ситуацию и выделять факторы, посягающие на их экономические, социальные и политические интересы. Методы активизации формирования такого локального муниципального «Я» социума, в частности, были развиты и используются социальными службами [19].

Такая активизация рефлексивных процессов у местных жителей позволяет проживающим на данной территории индивидам лучше понять причины, понижающие качество и уровень их жизни. Определенными приемами у местного населения формируется сознание «меня в этой ситуации» – оно способно привести к видению «меня в другой ситуации» в некотором будущем. Задача профессионала состоит в том, чтобы помочь индивидам и социальным группам ясно отрефлексировать желательное будущее состояние дел в местном сообществе, а затем работать с ними над реализацией данного состояния. Для этого профессионалу необходимо сформировать активную группу из местных жителей, способных осознать себя как «новых людей» и взяться за задачи, о которых они раньше не могли и помыслить. Он должен уметь вдохновить людей, уметь перевести предварительное самопонимание в более развитое, убедить как можно больше людей местного сообщества принять этот коллективно выработанный «новый мир», поселить веру в его обоснованность и затем перевести ее в активные действия по улучшению ситуации.

Нельзя недооценивать роль добровольных организаций, объединений людей и территориальных сообществ для становления самоорганизации общества. Такие добровольные ассоциации, организации людей и были той базой, на которой образовалось общество – они первичнее государства и рынка. Их значимость определяется тем, что в такой сложной целостности, как общество, невозможно все запрограммировать, предвидеть, управлять всем происходящим, решать все только сверху, идя от государства. Не может всего решить и рынок (деньги). Появившиеся новые социальные движения (молодежные, зеленые, женские, сетевые и др.) решают задачи, которые не решаются такими средствами, как власть или деньги (социализация, культурное воспроизводство, социальная интеграция). Именно в рамках таких движений активизируются способности человека к самоорганизации и адекватной рефлексии. Однако государство тяжело расстается со своими претензиями на абсолютную власть. В России до сих пор идет поиск целей развития социума и оптимального баланса трех секторов общества: государства, рынка, добровольных организаций и территориальных сообществ (о чем не раз писала И.А. Григорьева [20; 21]), хотя давно уже очевидна необходимость обогащения управле-

ния потенциалом гражданских форм самоорганизации людей.

Модель динамики выхода общества из состояния стагнации

Базой новой модели будет являться тот же самоорганизационный цикл, но в основу этой модели будет положено само состояние стагнации: оно начинает осознаваться под влиянием новой социальной проблемы – отдельные индивиды, группы активизируются этой проблемой – вхождение в целое побуждает их согласовывать свои интересы – из них формируется некоторая целостность (группа по интересам) – она начинает вырабатывать стратегии изменения ситуации – наконец, формируются новые качества в форме активной рефлексии, влияющие на отдельных субъектов, которые своими обновленными, скорректированными действиями выводят общество из состояния стагнации.

Предлагается следующая модель динамики выхода общества из состояния стагнации, включающая ряд этапов (терминология самоорганизационного цикла при этом модифицирована в соответствии со спецификой исходной проблемы и особенностями управленческой терминологии, что позволяет конкретизировать обобщенную модель и приблизить ее к реалиям и профессионального языка в этой сфере).

Этап стагнации. Пассивное существование индивидов и социальных групп в традиционных формах деятельности может быть обусловлено рядом причин: приемлемым уровнем удовлетворения базовых потребностей, отсутствием желания что-то менять, привычным упованием на государство, отсутствием инноваций, усталостью населения, отсутствием инициативных и творческих лидеров и т.п.

Этап активизации. Появляется новая социальная проблема, не решаемая традиционными способами, которая ущемляет базовые моральные, политические и жизнеобеспечивающие потребности, и появляются активные индивиды, социальные группы, рефлексирующие проблему и понимающие, что необходимо консолидироваться для ее решения.

Этап формирующейся целостности. Происходит объединение субъектов для проявления солидарности, ответственности, гражданских инициатив, социального контроля. Они находятся в сфере общей деятельности, общего пространства, что побуждает их к интеграции. Появляется инициативная группа, объединяющая население, затрагиваемое новой проблемой. Возникает групповое осознание необходимости менять ситуацию.

Этап выработки стратегии изменения ситуации. Осуществляется выстраивание планов, программы действий, формирование общественного мнения, – но вначале неизбежна пассивная рефлексия. Однако идет давление на органы власти, административные структуры по признанию выработанных предложений.

Активная рефлексия – осознание, переходящее в действие через обязательность исполнения принятых решений, законодательных актов. Формируется при заинтересованности социальных субъектов, давлении их на властные структуры в целях изменения ситуации. Социальные активисты способны первыми замечать проблему и довести ее до властных структур. Это стимулирует ее осознание властными структурами и проведение ими необходимых реформ.

Надо подчеркнуть, что роль активных социальных групп и индивидов в современном российском обществе для достижения прогрессивных социальных изменений, новых управленческих решений, обновления всей социальной сферы чрезвычайно велика. Именно на основе их активности и инициатив общество побуждается к деятельности. Рефлексии только бюрократического управленческого аппарата оказывается явно недостаточно.

Инициатива, творчество таких социальных групп выступают в качестве своеобразных активизаторов социальных процессов. В качестве таких активизаторов могут выступать и другие факторы: внешние угрозы, экономические кризисы, внутренние противоречия, приводящие к мятежам, сам рост креативности людей, уровня их образованности и т.д. Россия на протяжении всей истории постоянно находилась под действием различного рода мятежей, революций, войн, нереализуемых идеологических установок, побуждавших к активности миллионы людей. Но для нормальной мирной жизни в условиях современного общества такие активизаторы уже не годятся.

Функции активизаторов могут брать на себя не только инициативные граждане, но и социальные службы, стоящие близко к острым социальным проблемам.

Подчеркиваем, что запускает процесс выхода общества из ситуации стагнации появление новой социальной проблемы, на которую реагируют наиболее активные граждане. Из них образуется самоорганизующаяся группа; она может выходить в информационное поле расширяться, привлекать новых сторонников, усиливать свой потенциал. Далее осуществляется давление группы на органы власти, ответственные за ситуацию. Неизбежна реакция органов

власти и их деятельность по подготовке к разрешению проблемы. Наконец, в итоге общественных инициатив происходит масштабное осознание властью (от местной до верховной) полезности инициатив группы и вырабатывается активная рефлексия в форме обязательных к исполнению управленческих решений, законодательных актов, вменяющих в обязанность специализированным властным структурам решать возникшую социальную проблему, производить необходимые изменения и уводить тем самым общество от состояния стагнации. Консолидируемыми усилиями формируется тот же самоорганизационный цикл.

В формировании этого цикла особая роль принадлежит гражданским активистам, самоорганизующейся группе. Однако выход из ситуации стагнации может инициироваться и властными структурами на основе их собственной активности. В реальности оба вида активности могут сочетаться и дополнять друг друга. Но инициативные группы, индивиды усиливают регуляционные возможности государства в согласовании интересов человека и общества, интересов уязвимых социальных групп и общества.

Весь процесс рассмотрения динамики выхода общества из ситуации стагнации преследовал цель демонстрации методологических возможностей обобщенной модели общества. Усиливают эти возможности и некоторые вновь возникшие институты, в частности институт социальной работы. Его представители в качестве объекта воздействия имеют отдельных индвидов, социальные группы, активизируют их социальную рефлексию, установки на самопомощь и взаимопомощь, способствуют согласованию интересов уязвимых социальных групп с интересами общества. Институт социальной работы, таким образом, оказывается вплетенным в определенные звенья самоорганизационного цикла (на первом и втором уровнях).

Заключение

Итак, самоорганизационные процессы могут развертываться по разным направлениям. Активизироваться они могут прежде всего за счет роста активности и инициативности самих субъектов. Примеров успешности общественных инициатив немало (отмена строительства небоскреба Охта-центр в Санкт-Петербурге, нарушающего архитектурную целостность; сохранение парковых зон в крупных российских городах и т.п.).

Сложилось и немало технологий, стимулирующих увеличение численности активных граждан, например технология вброса в Интернет актуальной социальной проблемы, затрагивающей интересы большого количества людей. Уже само ее появление приводит к выявлению и объединению сторонников; они ищут пути ее решения и намечают действия по их реализации (благоустройство и уборка территорий, помощь больным и престарелым жителям сообщества, выход на контроль за качеством торговли и т.д.). Такой значимой проблемой может стать и проблема создания специальных дорожек для велосипедистов, которая в интернет-сообществе может найти немало сторонников, способных довести дело до конца. Актуальной проблемой может оказаться и проблема создания доступной и комфортной среды для лиц с ограниченными возможностями. Вообще любая социальная группа при соответствующей артикуляции своих требований, последовательности и настойчивости в отстаивании своих прав может (способна) влиять на власть и добиваться решения своих проблем [22].

Суммируя, можно сказать, что общество, в котором имеется достаточно большое число индивидов с высокой активностью и высокой адекватностью рефлексии, в котором налажены процессы согласования интересов социальных субъектов, четко функционирует весь самоорганизационный цикл, может рассматриваться как подлинно саморазвивающееся. Самоорганизационные процессы при этом развертываются по многим направлениям и реализуются на многих уровнях. И смысл приведенной обобщенной модели общества состоял в том, чтобы не только раскрыть суть этих звеньев и уровней, но и показать условия, необходимые для их активизации.

Социальная рефлексия при этом – главный активизатор работы самоорганизационного цикла: именно ее адекватность, своевременность дают основание для эффективного обратного влияния на деятельность и поведение индивидов и социальных групп, изменяя их в направлении максимальной самоорганизации.

Список литературы

1. Parsons T. «Interaction» and «Social Systems» // In: The International Encyclopedia of the Social Sciences. New York: McGraw-Hill, 1968.

2. Kaufman S.A. Origins of Order: Self-Organization and Selection in Evolution. Oxford: Oxford University Press, 1992.

3. Leydesdorff L. Is society a self-organizing system? // Journal for Social and Evolutionary Systems. 1993. № 16. P. 331–349.

4. Luhmann N. Socialsystems. Stanford: Stanford University Press, 1995.

5. Василькова В.В. Порядок и хаос в развитии социальных систем: синергетика и теория социальной самоорганизации. СПб.: Лань, 1999. 573 с.

6. Хакен Г. Информация и самоорганизация: макроскопический подход к сложным системам. М.: КомКнига, 2005. 248 с.

7. Цой Л.Н. Социальная организация и самоорганизация: конфликты и развитие личности // Мир психологии. 2011. № 2. С. 96–108.

8. Takatoshi, I. Self-Organization and Society // Agent-Based Social Systems. 2008. Vol. 5. XIV.

9. Glasersfeld E. von Who Conceives of Society? // Constructivist Foundations. 2008. № 3 (2). P. 59–104.

10. Басов Н.В. Становление и развитие инновации в процессе социальной самоорганизации // Журнал социологии и социальной антропологии. 2008. Т. 11. № 4. С. 185–204.

11. Hargreaves A. Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity. New York: Teachers College Press, 2003. 230 с.

12. Katalinic B. Knowledge based society // Annals of DAAAM for 2010 & Proceedings of the 21st International DAAAM Symposium. 2010. Vol. 21. № 1.

13. Leydesdorff L. Annual Review of Information // Science and Technology. 2010. № 44. P. 367–417.

14. Strydom P. Toward a global cosmopolis? On the formation of a cosmopolitan cultural model // Irish Journal of Sociology. 2012. Vol. 20.2. P. 28–50.

15. Васильев Г.Н., Келасьев В.Н. Самоорганизация целостности: психо- и социогенез. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2003. 204 с.

16. Келасьев В.Н. Модели социогенеза // Вестник СПбГУ. Серия 12. 2010. Вып. 3. С. 347–356.

17. Социальное взаимодействие в системе социальной работы: учебник для вузов / Под общ. ред. З.Х. Саралиевой. Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 2011. 410 с.

18. Зобов Р.А., Келасьев В.Н. Человекознание: самореализация человека. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2008. 460 с.

19. Henderson P., Thomas D. Skills in neighborhoods work. L., NY, 2000. 160 p.

20. Григорьева И.А. Развитие социальной политики в России в 1990–2000-х годах // Мир России. 2013. № 1. С. 132–154.

21. Григорьева И.А. Российская социальная политика в последние годы: между уже пройденным путем и все еще неопределенным будущим // Журнал исследований социальной политики. 2007. № 1. С. 7–24.

22. Келасьев О.В., Казаков С.В., Лейес А.Ю. Специфика коммуникации власти и населения в контексте массового публичного протеста // Журнал социологии и социальной антропологии. 2006. № 1. С. 103–123.

SOCIETY'S SELF-ORGANISATION AND MECHANISMS OF ITS ACTIVIZATION

V.N. Kelasyev, I.L. Pervova

Society is seen as a kind of dynamic emerging entity with different layers of phenomena. The functioning of society is based on self-organizational cycles. These cycles involve multiple levels of functioning; starting from the level of individuals, social groups, organizations (which interact within the framework of the whole) through phases of merging of interests; with the goals of social actors rising to the level of social reflection and awareness, which by its nature begins to affect the behavior of the social actors. There is a process of adjustment according to the requirements of the human community. The difficulties in the self-organizational units cycle, as determined by the conditions necessary to unlock and activate them are considered. The society's stages of getting out of stagnation and actualizing the conditions that make a society truly developing are discussed in detail.

Keywords: social integrity, self-organization, social actors, merging processes, social reflection, self-organizational cycle, state of stagnation.

References

1. Parsons T. «Interaction» and «Social Systems» // In: The International Encyclopedia of the Social Sciences. New York: McGraw-Hill, 1968.

2. Kaufman S.A. Origins of Order: Self-Organization and Selection in Evolution. Oxford: Oxford University Press, 1992.

3. Leydesdorff L. Is society a self-organizing system? // Journal for Social and Evolutionary Systems. 1993. № 16. R. 331–349.

4. Luhmann N. Socialsystems. Stanford: Stanford University Press, 1995.

5. Vasil'kova V.V. Porjadok i haos v razvitii social'nyh sistem: sinergetika i teorija social'noj samoorganizacii. SPb.: Lan', 1999. 573 s.

6. Haken G. Informacija i samoorganizacija: makroskopicheskij podhod k slozhnym sistemam. M.: KomKniga, 2005. 248 s.

7. Coj L.N. Social'naja organizacija i samoorganizacija: konflikty i razvitie lichnosti // Mir psihologii. 2011. № 2. S. 96–108.

8. Takatoshi, I. Self-Organization and Society // Agent-Based Social Systems. 2008. Vol. 5. XIV.

9. Glasersfeld E. von Who Conceives of Society? // Constructivist Foundations. 2008. № 3 (2). R. 59–104.

10. Basov N.V. Stanovlenie i razvitie innovacii v processe social'noj samoorganizacii // Zhurnal sociologii i social'noj antropologii. 2008. T. 11. № 4. S. 185–204.

11. Hargreaves A. Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity. New York: Teachers College Press, 2003. 230 s.

12. Katalinic B. Knowledge based society // Annals of DAAAM for 2010 & Proceedings of the 21st International DAAAM Symposium. 2010. Vol. 21. № 1.

13. Leydesdorff L. Annual Review of Information // Science and Technology. 2010. № 44. P. 367–417.

14. Strydom P. Toward a global cosmopolis? On the formation of a cosmopolitan cultural model // Irish Journal of Sociology. 2012. Vol. 20.2. P. 28–50.

15. Vasil'ev G.N., Kelas'ev V.N. Samoorganizacija celostnosti: psiho- i sociogenez. SPb.: Izd-vo SPbGU, 2003. 204 s.

16. Kelas'ev V.N. Modeli sociogeneza // Vestnik SPbGU. Serija 12. 2010. Vyp. 3. S. 347–356.

17. Social'noe vzaimodejstvie v sisteme social'noj raboty: uchebnik dlja vuzov / Pod obsh. red. Z.H. Saralievoj. N. Novgorod: Izd-vo NNGU, 2011. 410 s.

18. Zobov R.A., Kelas'ev V.N. Chelovekoznanie: samorealizacija cheloveka. SPb.: Izd-vo SPbGU, 2008. 460 s.

19. Henderson P., Thomas D. Skills in neighborhoods work. L., NY, 2000. 160 p.

20. Grigor'eva I.A. Razvitie social'noj politiki v Rossii v 1990–2000-h godah // Mir Rossii. 2013. № 1. S. 132–154.

21. Grigor'eva I.A. Rossijskaja social'naja politika v poslednie gody: mezhdu uzhe projdennym putem i vse eshhe neopredelennym budushhim // Zhurnal issledovanij social'noj politiki. 2007. № 1. S. 7–24.

22. Kelas'ev O.V., Kazakov S.V., Lejes A.Ju. Specifika kommunikacii vlasti i naselenija v kontekste massovogo publichnogo protesta // Zhurnal sociologii i social'noj antropologii. 2006. № 1. S. 103–123.

УДК 316.346.32-053(075.8)

СОЦИАЛЬНЫЙ ЭСКАПИЗМ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ГОРОДСКОЙ МОЛОДЁЖИ: ФАКТОРЫ, ПРАКТИКИ, СЛЕДСТВИЯ

© 2014 г.

Е.А. Окладникова

Санкт-Петербургский государственный экономический университет

okladnikova-ea@yandex.ru

Поступила в редакцию 05.06.2014

Практики социального эскапизма, то есть ухода городской молодёжи от реальности в неодобряемые обществом сферы деятельности, являются показателем социальных проблем в современном российском обществе. Эскапизм вызван тремя базовыми социальными факторами: отсутствием внятной молодёжной политики на государственном уровне, особенностями возрастного статуса молодёжи как социальной группы и, главное, ориентированной на консюмеризм духовной атмосферой современного российского общества. Все три фактора представляют угрозу духовной безопасности современного российского общества.

Ключевые слова: молодежь, социальные проблемы молодежи, практики социального эскапизма.

Цель настоящей статьи – анализ факторов социального эскапизма современной российской молодежи в контексте вопросов национальной безопасности страны.

Эмпирическим материалом исследования служат результаты пилотного социологического опроса, проведенного в студенческой среде, и анализ кейса «ролевая культура», а также игровые практики (в частности, проведенные членами ролевого движения в Ленинградской области (2011–2013 гг.).

В современной научной литературе социальный эскапизм рассматривается как стиль жизни и связанное с ним мировоззрение, подменяющее реальные отношения людей миром воображаемым. В человеческой истории существовали социальные институты духовного эскапизма, как, например, институт монашества. Целые исторические эпохи проходили под знаком социального и духовного эскапизма. В Древней Греции воплощением практик эскапизма был философ-киник Диоген. Свидетельствами идейного эскапизма были искусство европейского романтизма (XIX в.), культура декаданса в России (1910–1920 гг.), современное американское абстрактное искусство второй половины XX в. и др.

Характеристическими особенностями социального эскапизма являются: 1) сознательная подмена личностью или группой людей прямых отношений с социальными институтами и субъектами разного рода симулякрами; 2) уход от неприятной действительности в мир воображения; 3) отрицание (некоторыми группами эскапистов) морали как надклассового, надобщественного, абсолютного внеисторического феномена; 4) восприятие эскапистов обществом как людей-«отбросов», которые самовыражаются в альтернативном, маргинальном способе существования; 5) ретризм (это крайняя форма социального эскапизма; согласно идеям Р. Мертона, ее демонстрируют лица, страдающие психозами, ушедшие от реального мира в свой внутренний болезненный мир, отверженные, изгнанные, праздношатающиеся бродяги, хронические алкоголики и наркоманы).

В рамках функциональной теории социального эскапизма западными исследователями была создана типология процессов адаптации молодёжи (как социальной группы) к условиям изменяющейся социальной среды (основными типами практик адаптации назывались конформизм, инновация, ритуализм, ретретизм/мятеж). Согласно теории социального ретризма, это одна из самых распространенных и эгоориентированных форм разрешения социальных проблем для современной городской молодёжи. Внешние проявления этого решения (преступность, наркомания [1–5], алкоголизм, игромания), как правило, не одобряются современным обществом и институционально запрещаются. Так, согласно функциональной теории социальных проблем Роберта Мертона и Роберта Нисбета [5, p. 132], социальный эскапизм как отказ группы людей (в нашем случае определенной части современной российской молодёжи) от активной жизненной позиции, включающей активное экономическое поведение, и перемещение (временное или постоянное) в некую

Таблица 1

Подходы к исследованию практик социального эскапизма

№	Наименование подхода		Содержание подхода	Теоретики
1.	Философский подход	Философия экзистенциализма	Проблема встречи с «Другим», которая ставит перед личностью этический выбор	Ж.-П. Сартр, А. Камю, М. Бубуер, М.М. Бахтин
		Философия самоидентификации личности	Возможность множественности самоидентификаций личности в информационном обществе	Ж. Батай, З. Бауман, Ж. Бодрийяр, Э. Гидденс, Э. Геллнер
		Трансцендентная философия	Ответ на разнообразные формы тоталитаризма (политического, социального, функционального)	Г. Гегель, Д. Келлнер, А. Эванс, П. Холлендер
2.	Социологический подход	Социоидентификация личности	Проблема взросления в современном обществе, процессы социализации личности	Х. Беккер, П. Бергер, З. Бауман, Э. Гидденс, И. Гофман, Дж. Мид, Ч. Кул
		Социально-феноменологический аспект социализации личности	Гносеологический аспект социологии личности	Э. Гуссерль, А. Щютц, П. Риккерт
3	Психологический подход	Самоубийство как крайняя форма социального эскапизма личности	Социально-психологические теории личности	Э. Дюркгейм, Д. Юм, Ф.М. Достоевский, Н.А. Бердяев
4	Медицинский подход	Медицинская теория невротической личности	Теория неогенного невроза	С. Гроф, А. Ленгле, В. Франкл

вымышленную параллельную игровую реальность обусловлены социальными проблемами, с которыми эта группа людей сталкивается в реальной жизни. Сегодня в обыденной жизни социальный эскапизм часто приравнивается именно к мертоновско-нисбетскому ретризму (как ценности с обратным знаком), генерирующему социальные проблемы, а потому имеет ***негативный*** оттенок [5, p. 3]. Этот смысловой оттенок возник в результате того, что рассматриваемый тип поведения современной российской молодёжи предполагает отказ от деятельности в пользу общественных интересов (семьи, предприятия, учреждения, современной общепринятой идеологии, какой сегодня, например, является консюмеризм).

Тем не менее социальный эскапизм имеет и ***положительные*** стороны. Общество оказывается более лояльно к таким проявлениям социального эскапизма, как трудоголизм, пристрастие к охоте и рыбалке, чем к проявлениям ретризма: деликвентному поведению, игровой зависимости (азартные игры), преступности, наркомании, алкоголизму.

Все известные в научной литературе определения понятия «социальный эскапизм» могут быть соотнесены с подходами к изучению проявлений этого феномена в теории и практике. Анализ этих подходов показал, что выделяются две точки зрения на феномен социального эскапизма. 1. ***Теоретическая*** – объективно изучаемый осознанный разрыв личности обществом (т.е. с «Другими») в ситуации утраты смысла существования. Исследования этого вида социального эскапизма осуществляются в рамках философского, социологического и психологического подходов (табл. 1). 2. ***Инструментальная*** (реализующаяся как вариант социальной практики) (табл. 2). Сюда относятся субкультурные движения, многочисленные формы деликвентного поведения, реализация социальных экологических практик, ролевые игры живого действия.

Основные факторы, которые в качестве причин способствуют возникновению социальных проблем в молодежной среде (16–29 лет), т.е. в среде жителей современного российского крупного города (например, Санкт-Петербурга), формируются в системе следующих социальных контекстов: 1) ***демографического*** (молодёжь как возрастная группа); 2) ***социально-коммуникативного*** (отношения доминирования, подчинения разного уровня); 3) ***пространственно-семиотического*** (социокультурная дистанция с другими социальными группами, символические идентификационные практики на уровне «свой/чужой», языковые практики общения и др.); 4) ***экономического*** (степень включенности молодёжи в экономическую жизнь общества, вопросы занятости, уровня оплаты труда).

С распадом СССР социальный эскапизм стал одной из проблем современной российской молодёжи. Возникновению социального эскапизма в молодёжной среде способствовали: 1) упразднение практик общественных институтов мотивации и интеграции, таких, как комсомол, пионеры, скауты (в своих истоках – скаутское движение), октябрята; 2) становление институтов и практик информационного общества, которое по своей сути является демассифицированным обществом (А. Тоффлер) [6, p. 267]; 3) развенчание духовных скрепов общества в эпоху перестройки и др. В результате этих исторических событий практики социального эскапизма получили гораздо более широкое распространение в молодёжной среде, чем в советскую эпоху, став социальной проблемой.

Что касается понятия «***социальная проблема***», то оно возникло в научном тезаурусе как категория западного философского дискурса в конце XVIII в. Западные философы изучали это понятие в контексте четырёх идей: 1) равенства, 2) природного совершенства человека, 3) изменяемости социальных условий, 4) гуманизма [7, p. 31–32]. Позднее, в эпоху модерна, философский дискурс социальной проблематики стал рассматриваться в двух основных контекстах: 1) светского рационализма, сущность которого заключалась в концептуальном переводе проблем и условий из древнего теологического контекста добра и зла в рационалистический контекст аналитического понимания и контроля; 2) гуманизма как постепенного расширения и институционализации чувства сострадания [5, p. 7]. Первые теории, описывающие проблемы западной молодёжи как социальной группы, базировались на ***психоаналитических идеях***, в частности на концепции жизненного пути личности (Р. Бенедикт, Э. Фромм, Л. Шелефф, Э. Эриксон, Д. Рисмен), а также на теории межпоколенных конфликтов (Л. Фойер, З. Фрейд, Ш. Айзенштадт, В. Райх, Г. Маркузе, Д. Белл, Э. Фромм, Р. Мертон, К. Мангейм). Примерно в то же время была выявлена зависимость межпоколенных конфликтов от: 1) темпов научно-технического развития; 2) характера взаимодействий и взаимовлияний культур разных поколений. В трудах американского культурного антрополога Маргарет Мид было раскрыто понятие «опыт поколений» через выявленные ею социальные механизмы «преконфигурационной», «конфигурационной» и «постконфигурационной» культур. Французский социолог П. Бурдье (представитель неомарксисткой европейской социологической традиции изучения социальных проблем) сделал акцент на исследовании ***глубинных классовых противоречий, порождающих социальные проблемы современной молодежи***.

В XX в. социальные проблемы стали рассматриваться как следствие социальной дезорганизации, включая экономическое и политическое неравенство. Именно в этом (социально-проблемном) ключе социологии Чикагской школы изучали подростковую делинквентность, самоубийства, умственные заболевания, бездомность, ретризм и другие варианты девиантного поведения молодёжи. Основная идея функционального подхода Мертона–Нисбета заключается в том, что «социальные проблемы часто связаны функциональными отношениями с институтами и ценностями» [5, p. 3]. Иными словами, между социальными проблемами молодёжи в эпоху модерна и социальными институтами культуры существует тесная, а главное, вполне предсказуемая связь. Р. Мертон писал, что «исследование социальных проблем требует от социологов скорее внимания к дисфункциям образцов поведения, убеждений и организации, нежели сосредоточения главным образом или исключительно на их функциях» [5, p. 56]. Как социолог, он отказывается от поиска каких-либо особенных биологических или психологических предрасположенностей к девиантному поведению. «Наша главная задача, – писал Р. Мертон, – состоит в том, чтобы понять, каким образом социальная структура побуждает некоторых членов общества к несоответствующему предписаниям поведению» [8, p. 110]. Он, как и другие американские социологи, указывал, что социальный ретризм – это 1) инновационный вид деятельности (включая экономическую преступность, употребление наркотиков, алкоголизм, самоубийства, бездомность, бродяжничество, игроманию; 2) одна из форм социальной адаптации, позволяющая разрешать социальные проблемы. К концу XX в. сформировался ***субкультуный подход*** к анализу молодёжных проблем в американской социологии (А. Коэн [9], П. Уиллмор). Как видно, современные концепции социологии «социальных проблем» молодежи на Западе носят междисциплинарный характер. Они касаются таких вопросов, как социальная сегрегация подростков городских окраин и эскапизм молодёжной богемы мегаполисов, который противопоставляется ретризму молодежи этнических гетто, например, в США. Научные представления о факторах, способствовавших формированию молодёжных проблем, эволюционировали с момента осуществления первых опытов их исследования.

Таблица 2

Разновидности практик социального эскапизма

№	Практика эскапизма	Содержание практики	Теоретическое обоснование
Оцениваемые обществом остро негативно			
1	Формы деликвентного поведения	Антиобщественное поведение (алкоголизм, наркомания, проституция)	Я.И. Гилинский, Е.Д. Замановская
2	Игромания (азартные игры)	Чрезмерное погружение в увлечение азартными, компьютерными играми	Б. Куприянов, А. Подобин, К. Минкина
Индифферентная общественная оценка			
3	Движение «child-free»	Нежелание супружеских пар иметь детей	Ч. Беркетт
4	Дауншифтинг	Критика достижений цивилизации и отказ от культуры консюмеризма	Н.В. Бутонова
В некоторых случаях оцениваемые обществом позитивно			
5	Субкультурные движения	Панки, индеанисты, диггеры, клабберы, металлисты, реперы и др.	С.И. Левикова, В.Р. Дольник, Т.Б. Щепанская
6	Ролевые игры живого действия	Ролевики, реконструкторы и др.	И. Сергиенко, А. Касаткина и др.

Социологическое направление исследования проблем молодёжи в России было продолжено учеными, которые подвергли анализу субъективные детерминанты молодежной карьеры в контексте социальных процессов, ***интегрировавших молодое поколение во взрослую жизнь социалистического общества.*** Как выяснилось, разные факторы способствовали возникновению разных проблем в жизни молодёжи в зависимости от топохрона (исторической эпохи и географического простраства) (З. Голенкова, Е. Знобищева, Р. Муракас, Э. Саар, С. Сивуха, О. Терещенко, М. Титма). Субкультурный подход в исследовании социальных проблем молодёжи в российской социологии разрабатывали казанские социологи А.Л. Агеева, Н.С. Фаткуллин, Р.М. Булатов, А.В. Шеслер, петербургский этнолог Т.Б. Щепанская и др. Представители данного подхода учитывали опыт исследования проблем юношеского возраста, отождествляя в этом контексте ряд понятий: «девиантное поведение», «конфликт поколений», «нарушение конститутативного порядка событий», «молодёжные субкультуры». Дальнейшее развитие психологического направления в области «социологии социальных проблем» молодёжи происходило в русле изучения глубинных пластов сознания современной российской молодёжи, особенностей становления молодой личности, ее способности к самореализации и преодолению социального отчуждения, и, следовательно, к избавлению от практик эскапизма (Л.М. Архангельский, И.С. Кон, В.Т. Лисовский, В.Б. Ольшанский и др.).

Наш исследовательский интерес к социальному эскапизму в контексте темы социальных проблем современной российской молодёжи получил развитие в двух аспектах: 1) в аспекте социологии «социальных проблем молодёжи», а именно эмпирическом социологическом исследовании факторов, поддерживающих и развивающих практики социального эскапизма в городской российской молодёжной (студенческой) среде; 2) в конкретно-социологическом аспекте, а именно в изучении кейса «ролевая культура» на примере ролевых игр живого действия как одного из видов реализации практик «социального эскапизма».

Отношение общества к разным практикам социального эскапизма, распространенным в среде современной городской молодежи, колеблется от резкого неприятия до явного одобрения (табл. 2).

Социологическое исследование. В 2012 г. нами был проведен пилотный опрос студентов СПбГЭУ (N=22). В качестве методики исследования была использована направленная (целевая) выборка[1]. Выбор методики был обусловлен ограниченностью ресурсов (пилотное исследование без дополнительного финансирования) и техническими возможностями (доступ к студенческой аудитории СПбГЭУ). Целью исследования было выяснить мнение молодых людей – жителей мегаполиса (Санкт-Петербург) о факторах, способствующих формированию эго-ориентированных форм разрешения социальных проблем в молодежной среде, т.е. о факторах, способствующих развитию молодёжного социального эскапизма. В качестве факторов, которые могли способствовать развитию социального эскапизма для обсуждения респондентам были предложены следующие: 1) урбаниза-

ция, символом которой стало понятие «город-убийца»; 2) действие унизительной возрастной иерархии; 3) общий упадок духовности в культуре современной России.

Как показали результаты нашего исследования, основная часть респондентов не считала, что проблемы молодёжи вызваны процессами урбанизации, разрушающими коллективизм, духовность, т.е. исконные традиции российского общества (54% против 46%). Мнения респондентов разделились: несколько бóльшая часть респондентов (54% против 46%) полагала, что соборность или общественный коллективизм, который противостоит к разобщенности людей, живущих в городе, все же является фактором, который способен оказывать влияние на социальные проблемы молодёжи.

Выяснилось, что молодые люди, принявшие участие в исследовании, не испытывают гнета представителей старшего поколения. Они также не считают, что старшее поколение унижает или ставит их как социальную группу в подчиненное положение (87% против 14%). Иными словами, молодёжь не рассматривает старшее поколение в качестве источника (фактора) своих социальных проблем. Большая часть респондентов склонна полагать, что именно современная культура потребления, связанная с бездуховностью, ориентация на ценности консюмеризма являются фактором, который стимулируют появление основных проблем молодёжи (73% против 27%). Результатом исследования стало понимание того, что в глазах студентов одной из главных социальных проблем современной городской молодежи является не урбанизация, не гнет старшего поколения, а культура потребления и свойственная этому типу культуры бездуховность. Соответственно, социокультурный фактор становится наиболее значимым для нашего исследования.

Проведенное исследование наглядно показало, что социальный эскапизм современной российской молодёжи возникает под влиянием трёх ведущих факторов.

1. Социокультурный фактор[2] как производный от идеологии консюмеризма. Участники фокус-группы и респонденты определи его как бездуховность общества, инфантильный гедонизм. Инфантильный гедонизм имеет множество проявлений, но наиболее часто наблюдается бегство от действительности (трудной, затратной, напряженной, злободневной) в удовольствия, в любую вымышленную реальность (игры, включая военно-исторические и военно-спортивные, военно-ролевые; социальные сети; «сумеречную зону» наркомании и алкоголизма и т.п.). Иными словами, причиной социального эскапизма респонденты назвали отсутствие высоких идеалов духовности, т.е. то, от чего в большей степени и страдает наше современное общество.

2. Социально-коммуникативный фактор, или фактор среды, под которым респонденты понимали патерналистское давление власти, родителей, поколения старших членов общества, оказывающего негативное воздействие на молодёжь как на социальную группу в условиях современного российского постконфигуративного общества (М. Мид). По сути дела, это фактор власти (отсутствие внятной молодёжной политики, а также недостаток интереса власти к делам молодёжи как социальной группы и социальной силы).

3. Демографический фактор. Молодость участники коллоквиума понимали как период сильных чувств и переживаний, связанных с периодом первой и, возможно, неразделенной любви, как период сильных страстей. Спутниками этого периода бывают непонимание родителей, агрессия сверстников, невозможность реализовать себя и т.п. Иными словами, это период непосильных психологических нагрузок, спасением от которых является социальный эскапизм. В процессе пилотного опроса выяснилось, что среда, в которой существует современная урбанизированная молодежь, имеет постконфигуративный облик. Этот постконфигуративный облик социальной среды позволяет молодежи: 1) не чувствовать себя униженной и угнетенной старшими поколениями; 2) не ощущать себя отягощенной проблемами, вызванными отношением доминирования/подчинения.

Одним из наименее табуированных способов уйти от острых социальных проблем, в частности от бездуховности современной городской жизни, является игровая культура (игровое движение, ролевые игры живого действия) (табл. 2).

Анализ кейса. В качестве кейса для анализа факторов, которые способствуют становлению социального эскапизма в молодёжной среде, мы выбрали игровую ролевую культуру. Игровая ролевая культура, на практике реализуемая как игры живого действия, в силу своего субкультурного характера вполне может стать предметом социологического исследования. Примером тому является эскапистская идеология движения хиппи − ярких представителей и родоначальников игрового движения, ставшая предметов научного исследования (Т.Б. Щепанская).

Идеология субкультуры хиппи нашла продолжение в идеологиях других более поздних проявлений игровой культуры в России.

Сегодня виртуальные ролевые игры живого действия, включая и военно-исторические игры живого действия [10; 11], могут исследоваться как один из видов молодёжных практик социального эскапизма. С помощью ролевых игр живого действия молодое поколение жителей мегаполисов (в частности, Санкт-Петербурга) пытается решать обширную группу проблем социализации: уклониться от социальной ответственности (продлить инфантилизм), реализовать детскую сказочную мечту (через личное игровое имя, проработанную личную сказочную историю), избежать социального давления, реализовать здоровое желание убежать из каменного мешка города на природу [12].

Ролевые военно-исторические игры распространенные в молодёжном сообществе, реализуются в нескольких формах: 1) настольные игры (классические солдатики); 2) интернет-игра (варгеймы, стрелялки); 3) игры в закрытом пространстве (например, в городском помещении, в городской квартире); 4) полевые ландшафтные военно-спортивные театрализованные инсценировки на местности («полигонки»); 5) «маньячки», т.е. те же игры, но без специального сценария, смысл которых – боевое взаимодействие. Если первый вид игровой деятельности (настольные игры) стал антикварной разновидность игр, то интернет-двойник этой деятельности, а также ландшафтные инсценировки, включая, например, фестивали (Выборгский фестиваль), напротив, приобретают большое распространение. Ролевые игры живого действия становятся все более сложными по сценариям и, следовательно, более трудоемкими в социальном моделировании.

В широком смысле термин «ролевая игра живого действия» использовался с конца 1970-х гг. как наименование одной из социальных технологий работы с людьми [13]. Сегодня понятие «ролевая игра» не находится в фокусе внимания широкой публики, но существует: 1) ***в педагогике*** (например, 1978 год, Липецк – Координационное совещание «Система упражнений для обучения говорению на иностранном языке в средней школе»; 1981 год, Липецк – IV Всероссийское семинар-совещание «Деятельность, игра и общение как основа сплочения детского коллектива и формирования личности школьника») [13]; 2) ***в психологии*** (например, опыт метаигр в МГИМО***)***; 3) ***в социальной инженерии*** (семинары Г.П. Щедровицкого, разработки по игротехнике М.Б. Кордонского – В.И. Ландсберга); 4) ***в протопротестных движениях*** (ролевое движение (КЛФ и КСП) (1986–1989), массовая культура «ролевого фехтования» и «ролевых менестрелей» (1993–1996), частности, Хоббитские игрища (1990–1993); формирование «полигонных команд» и «менеджерских групп мастеров» (1996–2000), социализация ролевых клубов (2002–2006), формирование мозаичных молодёжных игровых локальностей[3], ориентированных на игровую реализацию своего отношения к понятиям «патриотизм», «экстремизм», «национализм» (2006–2013) [14]. Например, в период 2008–2013 гг. в Ленинградской области на заброшенных карьерах (у пос. Каннельярви, Заходское, Гаврилово и др.), в лесах все чаще стали наблюдаться следы таких ландшафтных военно-исторических игр живого действия. В последние три года в этих карьерах регулярно проходили игры, в которых воспроизводились события римской истории, афганской войны, а также осуществлялись сценарии других военно-патриотических страйкбольных игр. Численность участников этого движения, по официальным данным, на сегодняшний день только в Петербурге составляет свыше 12 тысяч человек [12].

Ролевые игры живого действия сегодня − это субкультурное движение. Участниками этого движения являются люди в возрасте от 18 до 45 лет. Ролевые игры живого действия к настоящему времени получили широкое распространение. В них сегодня вовлечены люди разных занятий и увлечений. Внутри сообщества (игровой культуры) они разделяются на «ролевиков» (осуществляющих «боёвки» по разнообразным сценариям) и «реконструкторов» (заинтересованных в реконструкции исторических событий) [13]. Независимо от того, какова историческая ориентированность и идеологическая ориентация ролевых игр живого действия («римские легионеры», «русские/фашисты», «красные/белые», «пуштуны/федералы», страйкбол и др.), все они как объекты социологического анализа имеют общие черты социального портрета игроков, структуры сценариев игр и принципов организации сообществ, символики и атрибутики игроков, технического обеспечения игроков и их отношения к природным ландшафтам, в пространстве которых проводятся эти игры.

1. ***Социальный портрет и внутригрупповая иерархия ролевиков***. Социальный портрет членов ролевого движения сегодня сложен. Это движение включает все социально-демографические срезы российского общества: студен-

ческую молодежь и подростков, работающих людей из числа офисных служащих, людей семейных. Они сформировали отличительные для их субкультуры фольклор, слэнг, атрибутику. В силу того что это движение организовано на клубной основе, оно представляет собой причудливую смесь театра, «Зарницы», туристического слёта, погруженной в реальность компьютерной игры, хипповского фестиваля [12]. Молодые члены ролевого движения активно перенимают у старших членов внешнюю атрибутику, учатся шить костюмы, но смысловой нагрузки атрибутики ролевиков 1990-х гг. уже не знают. Как правило, организаторами ролевых игр живого действия являются взрослые люди, которые пишут сценарии очередной игры, осуществляют наставническую функцию, организуют молодежь и других членов игры для выполнения конкретных задач [15].

Структура групп имеет свою иерархию, главные роли в которой играют взрослые мужчины. Ландшафтные инсценировки исторических игр (например, «Римские легионеры»), как правило, носят ярко выраженный ***маскулинный характер***. Строительством укреплений, организацией тренировок и досуга занимаются молодые мужчины и подростки.

2. *Принципиальная закрытость молодёжных сообществ*, занятых ландшафтной ролевой игрой живого действия. Общение с участниками таких игр возможно только в условиях их появления в дачном посёлке, в магазине, в транспорте. Для проведения игры выбирается уединенное место, предполагающее минимальный контакт с посторонними. Во время игры участники живут в особой игровой реальности, созданной атрибутикой, символикой, заранее оговоренными поведенческими паттернами. Общение со случайными свидетелями может носить характер лишь поверхностной коммуникации, но не может затрагивать специальных вопросов (идеологии игры, внутриигровой иерархии, целей игровой деятельности, социальных проблем, которые способствуют формированию игровых сообществ и т.п.). Вторжение «реальности» (грибников, «гопников», представителей закона, дачников) ролевики рассматривают как помеху; при этом они либо включают ее в игру, либо временно выключают сам процесс игры. Многие реконструкторские военно-исторчиеские клубы (например, «Солнцеворот», СПб) представляют национал-неоязыческое направление реконструкторского ролевого движения; осуществляют работу по идеологической подготовке участников игр, их боевой тренировке [12]. В силу разной идеологической специфики, разные субкультурные направления внутри игровой культуры конкурируют между собой: «То есть, кроме «заказного» характера вражды друг к другу со стороны заказчиков и спонсоров (за каждым из них стоит своя заинтересованная сторона из «***взрослых политиков***»), вражда имеет социологические корни» [16]. Это не удивительно, ибо игру «делает» группа единомышленников, которая ставит конкретную цель подготовки и проведения этой игры. При этом цель должна быть понятна всем игрокам, а их желание её достичь должно быть серьезно мотивировано устроителями мероприятия. В этом аспекте весьма интересны цели игры, которая уже не первый год организуется клубом ветеранов Афганской войны и сценарием которой является противостояние талибов и федералов. Сведения об организаторах этих игр 2012–2013 гг. были получены нами от жителей садоводства «Родничок», расположенного рядом с карьером. Именно такая игра (с привлечением бронетехники, с использованием исторических костюмов, с соответствующей идеологической установкой) проводилась в старом карьере около ст. Каннельярви летом 2013 г.

3. *Имидж и техническое обеспечение ролевиков*. Над этими аспектами игры участники работают в течение года. Созданию имиджа предшествует кропотливая (часто многолетняя) работа с источниками, включая архивные, музейные, литературные. Костюмы, атрибуты, антураж создаются своими руками, с помощью подручных материалов, причем участники желают максимально приблизиться к исторической достоверности. Многие члены ролевого движения в процессе игр реализуют свои хобби, что является затратной деятельностью. Чтобы выехать в лес, другой город, другую местность, встретиться с людьми своего круга, им приходится тратить много сил и средств на приобретение игрового антуража. Осуществление игровой деятельности сопровождается использованием квадроциклов, средств мобильной связи, GPS-навигаторов и т.п. Судя по технической оснащенности молодых людей, вовлеченных в ландшафтные исторические игры, они имеют весьма обеспеченных родителей или спонсоров. Сегодня у страйкбольных команд имеется хорошая материальная база для игр (например, дорогие костюмы, генераторы электричества, программное и компьютерное обеспечение игр и прочие блага жизни). Существует сеть интернет-магазинов, где ролевики могут приобретать все необходимое для страйкбольных игр.

4. *Сезонность* и ***подчёркнутая маргинальность***. «Лагеря» игроков располагаются на ***пограничной территории***: между куль-

турным ландшафтом (границы поселка садоводов, песчаный карьер, озеро, где обычно отдыхают местные жители и приезжие, лесосеки, линии высоковольтных передач) и относительно дикими лесными массивами. Игры в Ленинградской области проводятся в жаркий летний сезон. К середине октября игровые лагеря пустеют.

5. ***Варварское отношение к окружающей природе***. Ролевая игра живого действия рассчитывается на несколько дней. В летний сезон это обычно три выходных дня. Местность выбирается живописная, заросшая лесом, около озера или реки. На мероприятие приезжает около ста молодых людей, к которым присоединяется вдвое больше «сочувствующих» [17]. Все они начинают активно вырубать лес, чтобы соорудить крепость и получить дрова для костра. В конце сезона игры на местности остаются вырытые укрепления, частоколы из бревен, при этом сторожевые башни бывают окружены свалками мусора, подобно местам популярного отдыха горожан у озер Ленинградской области. Это не удивительно, т.к. команды создаются, прежде всего, для осуществления военных действий, т.е. проведения «боёвки».

Игровые отряды возглавляют капитаны. Капитаны команд 1990-х гг. отличались от современных капитанов тем, что они: 1) были воспитанниками турклубов, прошли армию, набирали молодых участников игр (в отличие от современных капитанов, юных по возрасту, которые набирают команду сверстников); 2) занимались воспитанием членов команды (10–12 игроков), что позволял им возрастной статус и жизненный опыт (современные ролевые игры живого действия, объединяющие около трёх сотен человек, никакой воспитательной работы не предполагают [17]); 3) понимали ответственность за людей, которыми руководили, за последствия игры, например за вырубку леса (капитаны новой волны, т.е. игровых мероприятий 2011–2013 гг., нацелены на «боёвку», не видят последствий своих действий, руководствуются желанием просто «оторваться» на природе). Хищническая практика игр живого действия, проводимых в Ленинградской области в отношении к очень хрупкой северной природной экосистеме выявляет агрессивную и разрушительную сущность феномена игровой военно-исторической деятельности, а также высокий уровень инфантильности мышления участников.

Ландшафтные ролевые военные игры живого действия, реализуя практики социального эскапизма (демонстрация нежелания контакта с обществом, например, с жителями соседних садоводств и поселков, территориальная маргинальность, экологический нигилизм и инфантилизм и др.), являются ярким свидетельством наличия социальных проблем в молодёжной среде. Сегодня проблема ландшафтных военных игр (как материализации виртуальной игровой зависимости) не представляется на публичных аренах как социальная проблема. Тем не менее ясно, что эта форма деятельности молодёжи возникла под влиянием тех же факторов, которые стимулировали возникновение других общепризнанных социальных проблем (молодёжная преступность, наркомания, алкоголизм и др.). К действию этих факторов молодёжь адаптируется с помощью практик эскапизма. Разумеется, молодёжная ролевая культура является гораздо меньшим социальным злом, чем преступность и алкоголизм. Но порождаются эти практики эскапизма одними и теми же факторами: социокультурным, демографическим, социально-коммуникативным.

Итак, проведенный анализ позволил прийти к следующим выводам.

1. Ролевое движение сегодня – это, во-первых, свидетельство наличия такой социальной молодёжной проблемы, как бездуховность (с её ужасающими последствиями для безопасности страны в целом), а во-вторых, свидетельство открытости ролевой молодежной культуры различным формам манипулятивного воздействия со стороны многих видов власти (идеологической, политической, криминальной и др.). История молодёжных движений (скаутского, пионерского, ролевого) убедительно показывает, что внимание к этим видам интеллектуально-эмоциональных ресурсов молодёжи (молодёжного «драйва») государство, власти проявляют в период реальной (или мнимой) опасности выхода молодого поколения из-под контроля. В этот период перед властью стоит задача найти механизмы правильной мобилизации этой энергии. Поиск таких механизмов обычно не бывает бескорыстным со стороны любой власти.

2. Сегодня ролевое движение в очень малой степени рассматривается властью в качестве социального ресурса (за исключением, пожалуй, клубного движения «Наши»). В силу этого обстоятельства, ролевая культура способствует распространению практик социального эскапизма в городской молодёжной среде.

Наши исследования подтвердили мысль о том, что симптомом социального эскапизма является рассогласованность между целями, предписываемыми культурой, и предоставляемыми социальной структурой средствами их

достижения [18]. Это рассогласование может стать серьёзной социальной проблемой в будущем. Известно, что в зависимости от политической конъюнктуры [19], социальные проблемы молодёжи (молодёжная преступность, наркомания, алкоголизм, игромания) могут периодически конструироваться или подвергаться деконструкции на публичных аренах. Экзистенциальный эскапизм как следствие пребывания молодого человека в границах сложной и противоречивой современной культуры характеризуется парадоксальностью: с одной стороны, будучи добровольным разрывом социальных связей, он представляет собой экзистенциальную реализацию свободы человека как одного из ключевых идеалов европейской культуры; с другой стороны, изначально задается виртуализированной реальностью современного общества, определяющей его не-свободу. Не-свобода всегда актуализирует процессы отчуждения.

Примечания

1. Разумеется, мы учитывали при выборе этого метода исследования, что формулировка обобщений по исследованию, а также представление его результатов будут сомнительными.

2. Основные понятия, связанные с социокультурным фактором, трактуются в рамках концепции А.Л. Темницкого (см.: Темницкий А.Л. Социокультурное в условиях сложного общества: от нерасчлененного понятия к дуальным оппозициям // Вестник МГИМО. 2011. № 4 (19). С. 180–188).

3. К сожалению, объем статьи не позволяет дать подробную характеристику ролевых игр с более конкретным описанием и раскрытием сущности самих этих игр.

Список литературы

1. Гилинский Я.И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений». СПб.: Юридический центр Пресс, 2004. 520 с.

2. Лисовский В.Т. Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. 115 с.

3. Молодежь в России. 2010. М.: ИИЦ «Статистика России», 2010. 166 с.

4. Оганян К.М., Окладникова Е.А., Верминенко Ю.В. Наркотизм как социальное явление: миф или реальность? Оценка распространения наркозависимости среди молодежи Санкт-Петер-бурга: Монография. Череповец: ИНЖЭКОН-Чере-повец, 2010. 256 с.

5. Merton R.K., Nisbet R. (eds.) Contemporary Social Problems. 2nd ed. N.Y., 1966. 456 p.

6. Тоффлер Э. Третья волна. Москва: АСТ, 2004. 781 с.

7. Green A.W. Social Problems: Arena of Conflict. N.Y., 1975.

8. Мертон Р.К. Социальная структура и аномия // Социологические исследования. 1992. № 4. С. 104–114.

9. Коэн А. Исследование проблем социальной дезорганизации и отклоняющегося поведения / Социология сегодня: проблемы и перспективы. М.: Прогресс, 1965. 521 с.

10. Интернет-ресурсы военно-исторических игр. – URL: http://forums.ag.ru/?board=military (дата обращения 27.11.2013).

11. http://www.proshkolu.ru/user/rychkowa49/folder/101062/ (дата обращения 27.11.2013).

12. Сергиенко И. Люди, которые играют в игры. – URL: http://www.polit.ru/article/2006/05/31/roleviki/ (дата обращения 27.11.2013).

13. Касаткина А., Минкина К. Ролевые игры – свобода выбирать деййствительность. – URL: http://www.cogita.ru/analitka/antropologiya/rolevye-igry-teorii-i-praktiki/rolevye-igry-2013-svoboda-vybirat-deistvitelnost (дата обращения 27.11.2013).

14. Омельченко Е. Ритуальные битвы на российских молодежных сценах начала века, или как гопники вытесняют неформалов. – URL: http://www.polit.ru/article/2006/05/23/gopniki/ (дата обращения 27.11.2013).

15. Ненароков Д. Сатанизм можно подавать в разной упаковке. – URL: http://www.kulichki.com/tolkien/podshivka/090508.htm (дата обращения 27.11.2013).

16. Ландсберг В.И., Кордонский М.Б. Очерки неформальной социотехники. – URL: http://altruism.ru/sengine.cgi/13/41/34/1 (дата обращения 27.11.2013).

17. Ролевые игры. – URL: http://www.alexander6.ru/28791/ (дата обращения 27.11.2013).

18. Мертон Р.К. Социальная теория и социальная структура // Социологические исследования. 1992. № 3. С. 104–114. № 4. С. 91–96.

19. Хилгартнер С., Боск Ч. Рост и упадок социальных проблем: концепция публичных арен // Средства массовой коммуникации и социальные проблемы: Хрестоматия. Казань: Изд-во Каз. ун-та, 2000. С. 18–53.

SOCIAL ESCAPISM OF CONTEMPORARY RUSSIAN URBAN YOUTH: FACTORS, PRACTICE, CONSEQUENCES

E.A. Okladnikova

The practice of social escapism, i.e. urban youth's escape from reality to the areas of activity disapproved by society, is an indication of social problems that exist in contemporary Russian society. Social escapism has appeared due to three basic social factors: lack of a coherent youth policy at the state level, peculiarities of the age status of youth as a social group and,

more importantly, the spiritual atmosphere of the contemporary Russian society focused on consumerism. All these three factors pose a threat to the spiritual security of the modern Russian society.

Keywords: youth, social problems of young people, practices of social escapism.

References

1. Gilinskij Ja.I. Deviantologija: sociologija prestupnosti, narkotizma, prostitucii, samoubijstv i drugih «otklonenij». SPb.: Juridicheskij centr Press, 2004. 520 s.

2. Lisovskij V.T. Duhovnyj mir i cennostnye orientacii molodezhi Rossii. SPb.: Izd-vo SPbGU, 2000. 115 s.

3. Molodezh' v Rossii. 2010. M.: IIC «Statistika Rossii», 2010. 166 s.

4. Oganjan K.M., Okladnikova E.A., Verminenko Ju.V. Narkotizm kak social'noe javlenie: mif ili real'nost'? Ocenka rasprostranenija narkozavisimosti sredi molodezhi Sankt-Peterburga: Monografija. Cherepovec: INZhJeKON-Cherepovec, 2010. 256 s.

5. Merton R.K., Nisbet R. (eds.) Contemporary Social Problems. 2nd ed. N.Y., 1966. 456 p.

6. Toffler Je. Tret'ja volna. Moskva: AST, 2004. 781 s.

7. Green A.W. Social Problems: Arena of Conflict. N.Y., 1975.

8. Merton R.K. Social'naja struktura i anomija // Sociologicheskie issledovanija. 1992. № 4. S. 104–114.

9. Kojen A. Issledovanie problem social'noj dezorganizacii i otklonjajushhegosja povedenija / Sociologija segodnja: problemy i perspektivy. M.: Progress, 1965. 521 c.

10. Internet resursy voenno-istoricheskih igr. – URL: http://forums.ag.ru/?board=military (data obrashhenija 27.11.2013).

11.http://www.proshkolu.ru/user/rychkowa49/folder/101062/ (data obrashhenija 27.11.2013).

12. Sergienko I. Ljudi, kotorye igrajut v igry. – URL: http://www.polit.ru/article/2006/05/31/roleviki/ (data obrashhenija 27.11.2013).

13. Kasatkina A., Minkina K. Rolevye igry – svoboda vybirat' dejjstvitel'nost'. – URL: http://www.cogita.ru/analitka/antropologiya/rolevye-igry-teorii-i-praktiki/rolevye-igry-2013-svoboda-vybirat-deistvitelnost (data obrashhenija 27.11.2013).

14. Omel'chenko E. Ritual'nye bitvy na rossijskih molodezhnyh scenah nachala veka, ili kak gopniki vytesnjajut neformalov. – URL: http://www.polit.ru/article/2006/05/23/gopniki/ (data obrashhenija 27.11.2013).

15. Nenarokov D. Satanizm mozhno podavat' v raznoj upakovke. – URL: http://www.kulichki.com/tolkien/podshivka/090508.htm (data obrashhenija 27.11.2013).

16. Landsberg V.I., Kordonskij M.B. Ocherki neformal'noj sociotehniki. – URL: http:// altruism.ru/sengine.cgi/13/41/34/1 (data obrashhenija 27.11.2013).

17. Rolevye igry. – URL: http://www.alexander6.ru/28791/ (data obrashhenija 27.11.2013).

18. Merton R.K. Social'naja teorija i social'naja struktura // Sociologicheskie issledovanija. 1992. № 3. S. 104–114. № 4. S. 91–96.

19. Hilgartner S., Bosk Ch. Rost i upadok social'nyh problem: koncepcija publichnyh aren // Sredstva massovoj kommunikacii i social'nye problemy: Hrestomatija. Kazan': Izd-vo Kaz. un-ta, 2000. S. 18–53.

УДК 316.1

СОЗДАНИЕ И КРУШЕНИЕ СЕМЕЙ ЛЮДЕЙ, ЛИШЕННЫХ РОДИТЕЛЬСКИХ ПРАВ

© 2014 г.

Т.З. Козлова

Институт социологии РАН, Москва

tatiana_kozlova@mail.ru

Поступила в редакцию 05.06.2014

Рассматриваются результаты социологического исследования, проведенного среди опекунов внуков-сирот в восьми городах (в том числе в Нижнем Новгороде). Изучены особенности социализации в семье ориентации родителей, лишенных родительских прав, дан анализ жизненного цикла неблагополучной семьи от момента создания до лишения родителей их прав. Опекуны в интервью рассказали о том, как создавались семьи их детей, изложили причины крушения этих семей. Последствия разрушения молодых семей трагичны: отцы и матери внуков опекунов были лишены родительских прав.

Ключевые слова: внуки-сироты, опекуны, семья, люди, лишенные родительских прав.

Одной из острых проблем российского общества является социальное сиротство. По данным Федеральной службы государственной статистики России (2012 г.), было выявлено и учтено детей и подростков, оставшихся без попечения родителей, 88522 человека [1]. Две трети из них – социальные сироты. У одних из них родители лишены родительских прав, других матери оставили в роддомах.

Ребенок, воспитанный без опеки родителей, особенно в сиротском учреждении, имеет низкую самооценку, с трудом осознает свою идентичность. Он не имеет представления о положительной модели семьи и коллектива, хотя его жизнь проходит в окружении людей. Около половины выпускников детских домов «пропадает» для общества: одни становятся алкоголиками, другие ведут противоправную жизнь.

Тенденцией заботы о детях-сиротах в современной России является устройство их в замещающие семьи, то есть в семьи, принявшие ребенка-сироту на воспитание. Воспитание в замещающей семье имеет четыре формы: опека, приемная семья, патронатная семья и семейная воспитательная группа.

Опекунская семья – это, как правило, бабушки/дедушки и их внуки. По данным Федеральной службы государственной статистики России (2012 г.), из числа детей, оставшихся без попечения родителей, устроены под опеку/попечительство 43133 ребенка [1]. Общая численность детей и подростков, находящихся под опекой/попечительством, составляет 336839 человек [1].

В 2009 г. мы провели социологическое исследование среди опекунов в 8 городах: Москва, Фрязино (Московская область), Нижний Новгород, Киров, Улан-Удэ, Иваново, Кинешма (Ивановская область), Чудово (Новгородская область). В исследовании приняли участие известные социологи: З.Х. Саралиева, С.С. Балабанов, М.Н. Бородатая, Б.Л. Цветкова, Т.П. Белова и другие.

Объект нашего исследования – опекуны внуков-сирот. Предмет исследования – «первичная» семья (семья опекунов), в которой формировались будущие родители внуков-сирот. Исходя из этого, целью данной статьи является изучение особенностей социализации в семье ориентации родителей, лишенных родительских прав, и анализ жизненного цикла неблагополучной семьи от момента создания до лишения родителей их прав. Метод исследования – интервью с опекунами по единой методике.

Как показало социологическое исследование, по всем исследуемым нами городам примерно 35% (34.9%) дочерей не состояли в браке. Статистические данные показывают, что число родившихся детей у женщин, не состоящих в законном браке, в 90-е годы XX в. достигло примерно 27% (в городе) и 31% в деревне [2, с. 114]. Деревня явно отступает от своих вековых традиций в связи с негативной демографической ситуацией (мужчины уходят в города на заработки). Таким образом, уже изначально семьи детей респондентов даже по этому показателю отличались от среднестатистических по стране.

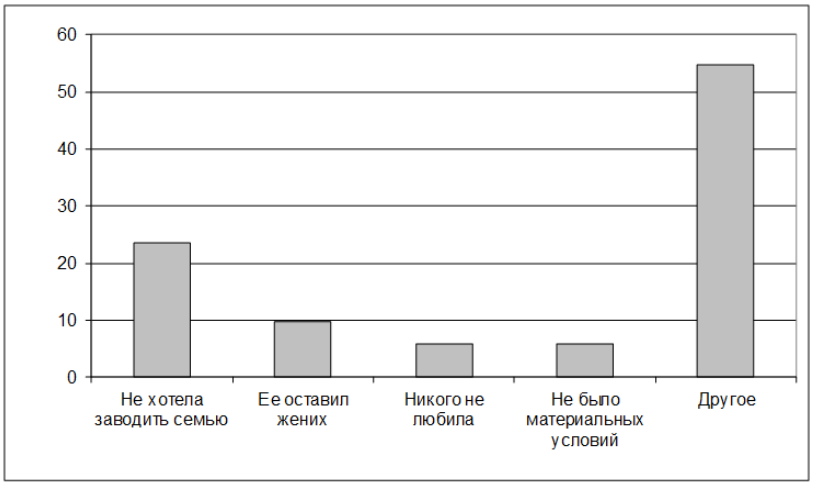


Рис. 1. Причины, из-за которых дети респондентов не вступали брак, %

На рис. 1 отражены причины безбрачия детей респондентов. Как видно, наибольшее число ответов приходится на вариант «Другое» (54.9%). Можно предположить, что респонденты или не хотели называть истинную причину невступления в брак своих детей, или не знали ее. Девушки, как правило, скрывают от родителей сексуальные отношения, которые не всегда приводят к официальному браку. В последние десятилетия сексуальные отношения между молодыми людьми иногда выливались в сожительство, однако, значительная часть их, не дожив до официального брака, распадалась.

Исследуя картину гетеросексуальной практики в России, известные ученые по проблемам молодежи (С.Н. Иконникова, В.Т. Лисовский) отмечали динамику отношения молодых женщин к добрачным сексуальным связям: «Обращает на себя внимание и интенсивность переосмысления взгляда на возможность добрачной сексуальной практики среди женщин: среди студенток доля оправдывающих в 1965 г. составляла 38%, а в 1972 г. – 48%; осуждающих соответственно 29% и 17%. Направленность изменений сохранилась и в последующие годы. В 90-х годах, апробируя новую методику, мы опросили 100 молодых женщин. Среди них оказались 75% оправдывающих добрачные отношения и только 8% их осуждающие» [3, с. 233–234]. Такое отношение к добрачным связям характерно для большей части молодежи, которая считает современный брак «равноправным партнерством». Изменение брачных отношений связано с трансформацией института семьи (большое число разводов, уменьшение числа детей в семье, изменение социальной роли женщины – хранительницы очага и др.). Складывается *постсовременная семья,* для которой характерна смена отношений между полами: от романтических к «чистым отношениям», которые не предполагают вступления в брак. Вместе с тем исследователи гендерных отношений в российской семье считают, что постсовременная модель семьи западного образца не идентична российской: «Ядро современной формы российской семьи – позднесоветская модель, которая сформировалась на базе контракта «работающей матери» и которая изменяется в направлении модели с более четко прописанной и нормативно закрепленной ролью мужчины-кормильца… Противоречивый и чреватый конфликтами контекст, в который «помещена» семья в России, принуждает мужчин и женщин искать способы адаптации, изменяя гендерные границы» [4, с. 87–88].

З.Х. Саралиева пишет, что современным мужчинам и женщинам «пожизненное супружество не по силам». «Все более деструктивную роль играет осознание женщиной гендерного неравенства, пробить панцирь которого ей пока не удается. Наоборот, на нее обрушиваются в первую очередь все социально-психологические проблемы. Пока под бревно забот и быта, что тащат женщины, как муравьи, мало мужчин торопятся подставить плечо» [5, с. 51]. 94% респондентов мотивом вступления в брак назвали «любовь». На вопрос к респондентам о браке их дочерей («Брак у ваших детей был по любви?») примерно 86% ответили утвердительно. На рис. 2 отражен возраст вступления в брак детей респондентов.

Исследование показало, что существует прямая связь между употреблением ребенком спиртного в «первичной семье» и возрастом вступления в брак. Большинство детей (дочери), которые не употребляли спиртное до 20 лет, то

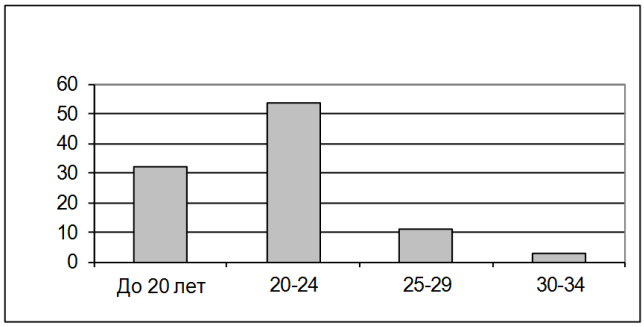


Рис. 2. Возраст вступления в брак детей респондентов, %

есть воспитывались в благополучных семьях, где родители следили за их образом жизни, создавали семьи в возрасте «до 20 лет».

Свыше 60% респондентов не одобряли выбор своих детей (в основном дочерей). Главная причина отрицательного отношения родителей к жениху дочери – его злоупотребление спиртным. 80% мужей дочерей опекунов пьянствовали. Возможно, некоторые, будучи женихами, пили меньше, воздерживались какое-то время. Родители уже тогда видели склонность женихов к спиртному и были против брака своих дочерей с такими претендентами. На наш вопрос к респондентам «Что Вы делали, чтобы помешать браку дочери?» больше половины из опрошенных сказали: «*Уговаривали*» (55.1%). Остальные ничего не делали, считали, что или «*Обойдется*», или «*Семейный человек (муж) возьмется за ум*». Но ни то, ни другое не случилось. Следует отметить, что современные молодые люди почти не считаются с мнением родителей. Ниже приведем фрагмент интервью с одним из опекунов:

«– А я ведь знала, что у них ничего не получится, но она меня не слушала, и вот, что получилось.

– А вы предпринимали что-либо, дабы както исправить ситуацию?

– Да, пыталась я…, просила дочь бросить мужа и начать лечится, но пока мои старания безуспешны, но я надеюсь, что хоть лишение родительских прав ее вразумит…».

Если 80.1% мужей дочерей респондентов просто употребляли спиртное, то 74.6% из них употребляли его «*в большом количестве*», то есть, как говорят в народе, «*не просыхали*».

Около половины детей респондентов, создав семью, жили вместе с родителями. В связи с тем что большинство мужей дочерей респондентов пили, можно предположить, какие отношения были между респондентами и семьями их детей.

Половина респондентов отметила, что отношения с семьями детей у них благополучные («*дружеские*», «*спокойные*»), другая – что неблагополучные («*безразличные*», «*напряженные*», «*конфликтные*»). Скорее всего, респонденты сохраняли благополучные отношения с теми семьями детей, которые жили отдельно от них. Респонденты назвали следующие причины негативных отношений с семьями детей: «*Они не работали*» (11%); «*Пили*» (53.6%); «*Другое*» (35.6%).

Только у 17.6% молодых семей материальные условия были хорошие; средние были у 44.6% и плохие – у 37.8%. На вопрос к респондентам «В чем выражались плохие материальные условия?» ответы были такие: «*Не было своего жилья*» (30.2%) и «*Не было денег*» (69.8%). Не удивительно, что в семье нет денег, если люди не работают и все время пьют.

Почти все респонденты (88.5%) оказывали материальную помощь семьям детей, даже если они жили отдельно и были материально обеспечены. Суть опеки родителей, по мнению З.Х. Саралиевой, заключается: «1. В укорененном социальном иждивенчестве, даже в состоятельных семьях; 2. В социальной сверхзависимости, которая является следствием умножения объективных показателей социальной нужды и индивидуального, субъективного настроя преимущественно на получение постоянной материальной поддержки; 3. В психологической созависимости, гиперопеке старшего поколения, которая лишает многие семьи самостоятельности» [5, с. 51–52].

У трети молодых семей ребенок родился нежеланным. На рис. 3 показаны причины рождения нежеланного ребенка. Больше всего ответов приходится на вариант «Другое». Родители не всегда знали причины рождения нежеланного ребенка у своих детей.

Интерес представляет связь между рождением нежеланного ребенка и отношениями в этот момент между его родителями (рис. 4). Согласно полученным данным, в половине семей детей респондентов к этому времени был уже нарушен социально-психологический климат.

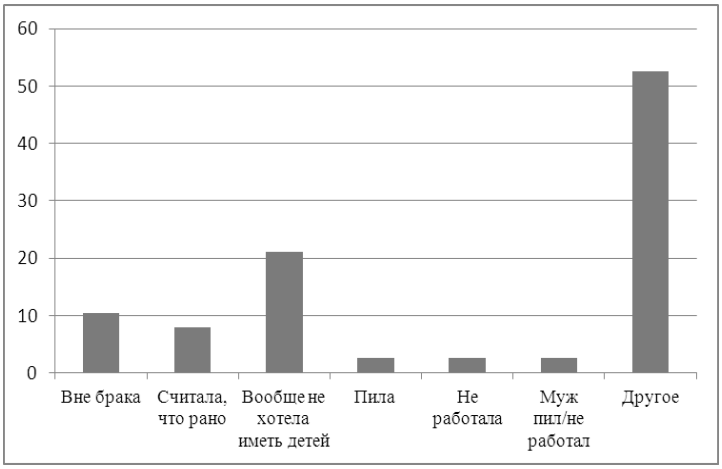


Рис. 3. Причины рождения нежеланного ребёнка, %

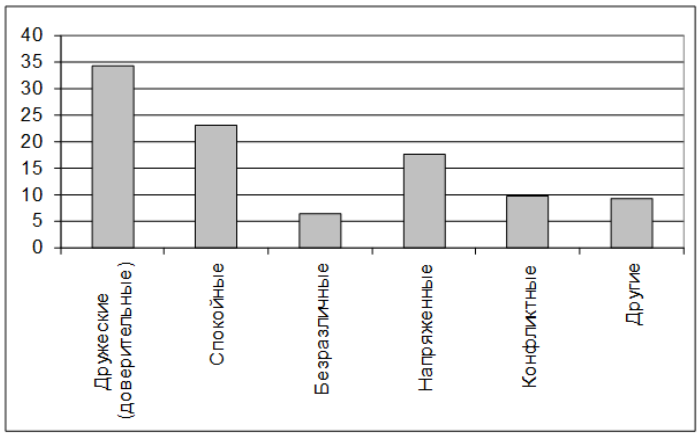


Рис. 4. Отношения между родителями к моменту рождения ребёнка, %

Почти все молодые люди (94%) создавали семьи по любви. Куда делись эти чувства по прошествии нескольких лет? Отношения между супругами стали неоднозначными. Сегодня они могли быть дружескими, завтра – конфликтными. Все хорошее между молодыми уничтожили алкоголь и современное легкомысленное отношение к браку.

Мало кто задумывается о том, что за свадьбой должна следовать серьезная жизнь, трудная работа. Исследуемые нами молодые семьи, в которых матери лишались родительских прав, нельзя отнести к «медианным семьям» страны, так как родители в них − ярко выраженные представители девиантного типа поведения, которое психологи определяют как отклоняющееся поведение деятельности человека (группы людей), не соответсвующей сложившимся в обществе социальным нормам поведения, экспектациям. Девиации в исследуемых нами семьях вызывают негативные последствия, поскольку они «несут в себе угрозу разрушения социума, «расшатывания» его норм и правил» [6, с. 33]. Мы определяем такие семьи как «маргинальные».

На рис. 4 показано, что к моменту рождения ребенка (в течение пяти лет после заключения брака) у значительной части семей (43%) отношения были неблагополучными («безразличные», «напряженные», «конфликтные»). Респонденты назвали следующие причины распада семей своих детей: *1)* «*Муж нашел другую женщину и ушел»; 2) «Муж стал пить»; 3) «Жена пила»; 4) «Мужа посадили»; 5) «Умер муж» или «Умерла жена».*

Почти четверть семей была разрушена из-за легкомысленного поведения супруга («*ушел к другой*»). Надо заметить, что иногда и женщины могут уйти из семьи, но это бывает гораздо реже. Уход мужа из семьи для некоторых женщин выливается в такой стресс, который они не могут пережить. Некоторые из них начинают пить.

Ниже приводим два интервью с опекунами, переживающими неудачный брак дочерей.

Первое интервью:

«– Скажите, а опекаемый вами ребенок, это – ребенок ваших родственников?

– Да, это ребенок моей дочери, после ухода мужа она спилась, и вот теперь, пока она проходит курс реабилитации, я опекаю ее сына.

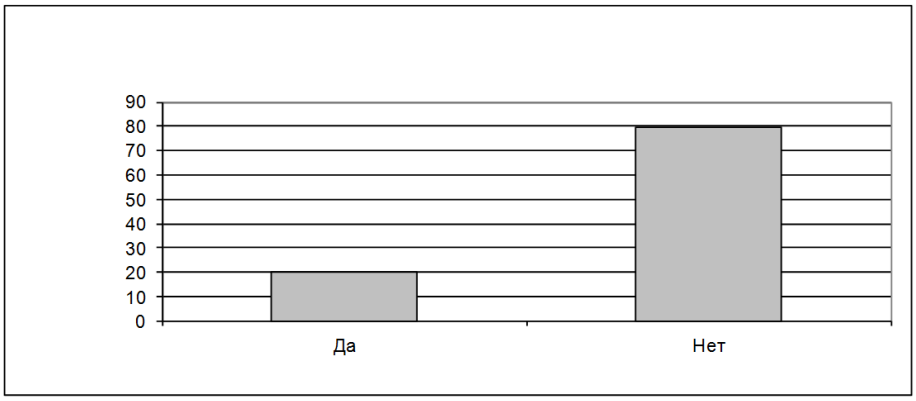


Рис. 5. Ответы на вопрос «К моменту лишения родительских прав вашего ребёнка у него была полная семья?», %

– А где же отец ребенка?

– А он ушел и сильно поссорился с моей дочкой, даже избил ее. Ну а после этого уехал и пропал. Правда, стоит сказать, что алименты он все еще присылает.

– Скажите, как вы думаете, почему произошел развод в семье вашей дочери?

– Ах, да если б я знала. Она ж ничего почти и не говорила об этом. Как я начинала ее расспрашивать, начинала плакать и говорила, что не желает об этом говорить. Ну я и решила ее не мучить.

– А много ли времени дочь посвящала ребенку?

– Она то?! Да я ж говорила, она ему почти все отдавала, очень его любила, очень».

Второе интервью:

«– Скажите, опекаемый вами ребенок является ребенком ваших родственников?

– Да, это ребенок моей дочери, но сейчас я его уже не опекаю.

– Разрешите спросить, почему?

– Понимаете, моя дочь была лишена родительских прав по причине алкоголизма, но сейчас она прошла курс лечения в клинике и теперь возвращает себе родительские права.

– А что же произошло с отцом ребенка?

– Вы знаете, а он ушел из семьи еще до рождения ребенка, и мне кажется, что именно это и довело мою дочку до такого состояния.

– А до этого брак вашей дочери можно было назвать благополучным?

– Да, знаете, ничто не предвещало, на мой взгляд, такого поворота событий, ну что уж сделать тут. Главное, мы ее не бросили. Дела теперь, вроде как, идут на поправку».

Из приведенных интервью видно, что причиной алкоголизма женщин часто бывает разрыв с мужем, любимым человеком. «Любимые люди» иногда бросают женщин, когда те ждут ребенка. Брошенная женщина даже может оставить ребенка в роддоме. Таким поступком она мстит мужчине (отцу ребенка) за его предательство.

Женский алкоголизм в настоящее время вырос. Наши респонденты иногда сообщали, что сын «*сошелся с женщиной, которая пила, потом они вместе стали пить*». Разные обстоятельства приводят женщин к алкоголизму, но результат таков: из двух родителей в 80% случаев именно мать лишают родительских прав.

Исследование показало, что значительная часть детей респондентов (свыше четверти) умерли в молодом возрасте. Причина ранней смерти – невыносимая жизнь. Мужчины умирают чаще всего от алкоголизма. В регионах (кроме Москвы и крупных городов) нет работы, им нечем заняться. Женщины не могут пережить такое поведение мужей. Они или много работают, так как надо содержать семью, или сами начинают пить. Результат – ранняя смерть (в возрасте 30 лет и немного старше). Приведем рассказ опекуна, у которой умерла дочь: *«Дочь первый раз сошлась с мужчиной, который пил и нигде не работал. Родилась моя внучка. Я выгнала мужа дочери. Она нашла другого, но тот ничем не был лучше первого. Он зарегистрировался с дочкой. Моя дочь с рождения была не очень здорова, а с такими мужьями ей пришлось много работать. В 30 лет, сидя за кассой в магазине, дочь умерла. Я стала опекать свою внучку».*

Две трети респондентов отметили, что их дочери, которых лишили родительских прав, не занимались детьми, а вели образ жизни, несовместимый с воспитанием ребенка (см. рис. 6).

Если к моменту распада семьи матери только начинали употреблять спиртное, то к моменту лишения их родительских прав они уже не контролировали свое поведение. Больше половины таких женщин употребляли спиртное, около 15% – наркотики, вели беспорядочный

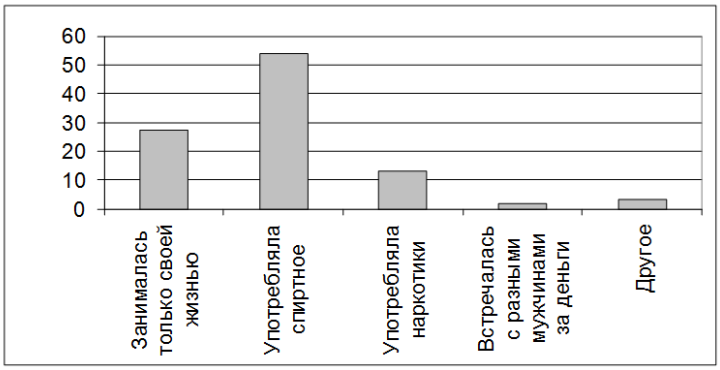


Рис. 6. Образ жизни матери, несовместимый с воспитанием ребёнка, %

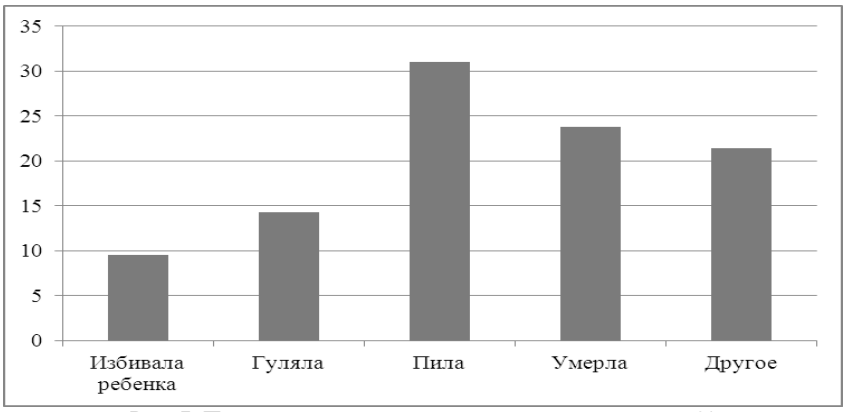


Рис. 7. Причины лишения матерей родительских прав, %

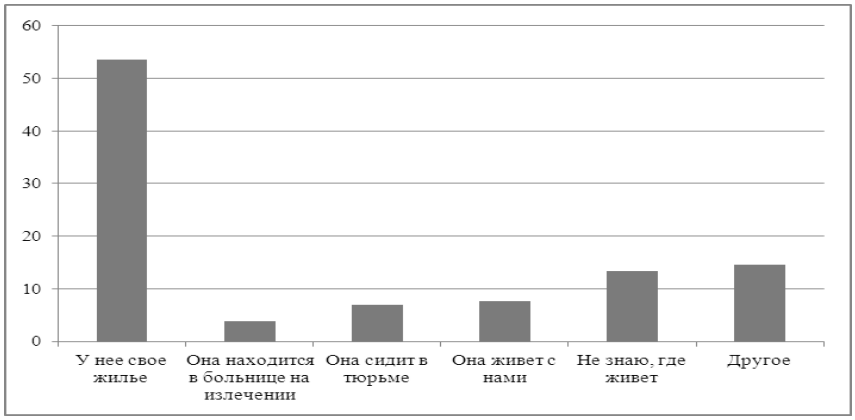


Рис. 8. Где живёт дочь после лишения родительских прав, %

образ жизни, встречаясь с разными мужчинами (некоторые из них, рожая детей, не знали точно, кто отец ребенка).

Свой вклад в разрушение молодых семей и появление детей-сирот внесли процессы перестройки 1990-х годов. Приведем рассказ женщины-опекуна: «*Мой сын рос добрым, рукастым человеком. Выучился на шофера. Потом женился неудачно: жена пила, он тоже стал пить, оставил ее. Со своими друзьями стали заниматься воровством. Залезли в магазин. Первый раз дали 4 года. Воровали по крошкам, а давали немаленькие сроки. Сейчас сын где-то гуляет по стране. Считаю, что причина поведения моего сына – 90-е годы. Во время перестройки дети не могли устроиться ни учиться, ни работать. Жизнь у них превратилась в сплошной «кордебалет». Страна испортила молодежь».*

Матерей, которые не занимались детьми, вели непристойный образ жизни, органы опеки лишали родительских прав. На рис. 7 отражены причины лишения родительских прав.

На рис. 8 показано, где находятся матери, лишенные родительских прав. Большинство респондентов (70.8%) общается со своими дочерьми после лишения их родительских прав.

Только небольшой процент дочерей (16.9%) планирует вернуть родительские права. Остальные или ушли в запой, или стали наркоманка-

ми; некоторые сидят в тюрьме. Даже те, которые живут с опекунами и своими детьми, не хотят (или не могут) по причине потерянного здоровья в прежней «веселой» жизни вернуть свои родительские права.

Выводы

1. Больше половины респондентов (60%) не одобряли сделанный их дочерьми выбор будущих мужей, так как многие из них пьянствовали.

2. У трети молодых семей ребенок родился нежеланным. В момент рождения ребенка у значительной части семей (43%) отношения были неблагополучными, то есть эти семьи шли к распаду.

3. Большая часть родителей, лишенных родительских прав, – матери. Одна из причин лишения родительских прав матери – ее алкоголизм.

4. Около четверти детей респондентов умерло в молодом возрасте. Причина смерти – невыносимая жизнь.

5. Разрушению семей и, как следствие, появлению детей-сирот способствовали перестроечные процессы 1990-х годов (смена духовных ценностей, бандитизм и пр.).

Список литературы

1. Устройство детей и подростков, оставшихся без попечения родителей [Электронный ресурс]. – URL: http//www.gks.ru/wem/connect/rosstatmain/rosstat/ru/statistics/population/housing (дата обращения 25.02.2014).

2. Российский статистический ежегодник. 2008. Стат. сб. М.: Росстат, 2008. 847 с.

3. Социология молодежи: Учебник / Под ред. В.Т. Лисовского. СПб.: Изд-во СПГУ, 1966. 457 с.

4. Здравомыслова О.М. Семья и общество: гендерное измерение российской трансформации. М.: Едиторал УРСС, 2003. 152 с.

5. Саралиева З.Х. Семья – клиент социальной работы: Учебное пособие. Нижний Новгород: НИСОЦ, 2003. 287 с.

6. Солодников В.В. Социология социально-дезаптационной семьи. СПб.: Директ, 2007. 384 с.

CREATION AND BREAKDOWN OF FAMILIES OF PEOPLE DEPRIVED OF PARENTAL RIGHTS

T.Z. Kozlova

This article is based on the results of a sociological survey carried out among the guardians of orphaned grandchildren in eight cities (including Nizhni Novgorod). The purpose of this research was to study the features of socialization in families where parents were deprived of parental rights and to analyze the life-cycle of a troubled family from its start to the moment when parents were deprived of their rights. In their interviews, guardians talked about how the families of their children were started and then explained the reasons for the breakdown of these families. The consequences of the collapse of young families were tragic: mothers and fathers of the guardians' grandchildren were deprived of parental rights.

Keywords: orphaned grandchildren, guardians, family, people deprived of parental rights.

References

1. Ustrojstvo detej i podrostkov, ostavshihsja bez popechenija roditelej [Jelektronnyj resurs]. – URL: http//www.gks.ru/wem/connect/rosstatmain/rosstat/ru/statistics/population/housing (data obrashhenija 25.02. 2014).

2. Rossijskij statisticheskij ezhegodnik. 2008. Stat. sb. M.: Rosstat, 2008. 847 s.

3. Sociologija molodezhi: Uchebnik / Pod red. V.T. Lisovskogo. SPb.: Izd-vo SPGU, 1966. 457 s.

4. Zdravomyslova O.M. Sem'ja i obshhestvo: gendernoe izmerenie rossijskoj transformacii. M.: Editoral URSS, 2003. 152 s.

5. Saralieva Z.H. Sem'ja – klient social'noj raboty: Uchebnoe posobie. Nizhnij Novgorod: NISOC, 2003. 287 s.

6. Solodnikov V.V. Sociologija social'no-dezaptacionnoj sem'i. SPb.: Direkt, 2007. 384 s.

УДК 316

СОЦИАЛЬНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ ПРАВОВОГО СТАТУСА МОЛОДЕЖИ И МОЛОДОЙ СЕМЬИ

© 2014 г.

Т.К. Ростовская

Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова

rtk@mail.ru

Поступила в редакцию 05.06.2014

Рассматриваются различные теоретические и практические подходы к определению научного и правового статуса универсального понятия «молодежь». Особое внимание уделено социальному конструированию категорий «молодежь» и «молодая семья», в котором проявляется неоднозначность социального и социально-политического контекста функционирования данной социальной группы. Представлено авторское определение таких категорий, как «молодой специалист», «молодой ученый», «молодая семья».

Ключевые слова: молодежь, молодой специалист, молодой ученый, молодая семья, правовой статус молодого человека.

Современное российское общество представляет собой полиэтническую, многоконфессиональную, разновозрастную общность граждан, внутри которой огромную роль играет одна из возрастных групп – молодежь.

По данным Росстата, молодежь сегодня составляет 23.3% от общей численности населения страны [1, с. 8–9], в то время как в 2002 г. на нее приходилось 24%. Эти данные позволяют говорить, что с учетом Всероссийской переписи населения 2010 г. количество молодежи в России уменьшилось как абсолютно, так и в процентном отношении к общему количеству населения нашей страны. Тем не менее молодые граждане составляют значительную часть населения России.

Значительные проблемы для формирования теории правового регулирования государственной молодежной политики (далее – ГМП) и развития российского законодательства ГМП создает отсутствие в действующей Конституции Российской Федерации термина «молодежь» и образованных на его основе словосочетаний [2, с. 14]. Также следует отметить, что в законодательных актах, действующих на территории Российской Федерации, нет единого мнения по поводу определения термина «молодежь». Целью данной статьи является концептуализация и обобщение категории «молодежь» в рамках основных теоретических подходов и направлений практической деятельности, так или иначе связанных с исследуемой социальной группой.

Согласно Постановлению Верховного Совета РФ от 3 июня 1993 г. № 5090-1 «Об основных направлениях государственной молодежной политики в Российской Федерации», к молодежи относятся граждане Российской Федерации, включая лиц с двойным гражданством, в возрасте от 14 до 30 лет; а в соответствии со «Стратегией государственной молодежной политики в Российской Федерации», утверждённой распоряжением Правительства Российской Федерации от 18 декабря 2006 г. № 1760-р, к категории молодежи в России относятся граждане России от 14 до 30 лет [3].

Таким образом, исходя из официальных документов, статус молодого человека определяется его возрастными и общественно-демографическими особенностями.

Необходимо отметить отсутствие четкого подхода к определению молодежи и на международном уровне [4, с. 15–16]. Так, например, Организация Объединенных Наций определяет данную группу как людей в возрасте от 15 до 24 лет.

На Западе придерживаются в основном психологического подхода к пониманию молодежи [5, с. 4].

Английский ученый Саймон Фрис в работе «Социология молодежи» выделяет два критерия этого понятия: первый – переход от детства к взрослости и второй – переход от безответственности к ответственности в поведении. Современные возрастные границы понятия «молодежь», принятые в большинстве европейских стран, США и Японии, лежат в интервале от 13–14 до 25–35 лет. При этом различные страны используют разные концепции и подходы: в Англии и Нидерландах молодежь не выделяется в особую группу, а объединяется вместе с деть-

ми в возрастных рамках 0–25 лет. Такой подход имеет как позитивную, так и негативную сторону. С одной стороны, обеспечивается тесное взаимодействие детской и молодежной политики; с другой стороны, появляется возможность неравномерного распределения усилий между этими сферами.

В российской научной школе характер определения научного статуса универсального понятия «молодежь» обусловливается особенностями того или иного подхода.

Рассмотрим два основных подхода.

1. Демографический подход, определяющий молодежь с точки зрения охвата определенного этапа жизненного цикла.

В этой связи необходимо отметить прежде всего труды российского ученого В.Т. Лисовского, который в 1968 г. впервые в отечественной социологии предложил следующее определение понятия «молодёжь»: «Молодежь – поколение людей, проходящих стадию социализации, усваивающих, а в более зрелом возрасте уже усвоивших, образовательные, профессиональные, культурные и другие социальные функции» [6]. С позиции современной социологии, данное определение неточно в том отношении, что процесс социализации проходит в течение всей жизни человека и особенно интенсивно – в раннем детстве [7; 8]. Тем не менее это продуктивный подход, важный для организации воспитательного процесса в молодежной среде и для культурно-организаторской работы с молодежью.

По мнению российского социолога В.И. Чупрова, хронологические рамки границы молодости зависят от общественно-исторического развития, культуры, способов и форм социализации, характерных для данного общества. В разные исторические эпохи границы молодости и критерии ее возрастной периодизации существенно изменялись [9, с. 268]. В условиях постиндустриального общества существенное влияние на объем и границы понятий «молодость» и «молодежь» оказывает процесс акселерации.

2. Конструкционистский подход – наиболее распространенный подход.

Представители данного подхода (И. Кон, Л. Розенмайр, Ф. Филиппов, Х. Шельски) под термином «молодежь» понимали социальный статус, определяемый возрастом.

В.И. Чупров отмечает, что социальный статус молодежи неоднороден и характеризуется промежуточностью ее социального положения.

Рассмотрим более подробно в рамках данного подхода такие понятия (или категории), как «молодой специалист», «молодой ученый», «молодая семья».

Возрастные рамки категории «молодой специалист» совпадают с возрастными рамками категории «молодежь», которой, в соответствии со Стратегией государственной молодежной политики в Российской Федерации (далее – Стратегия ГМП), считаются лица в возрасте от 14 до 30 лет.

На молодых специалистов в Российской Федерации распространяется проводимая государственная молодежная политика, одним из положений которой является «становление у молодых граждан положительной трудовой мотивации, высокой деловой активности, успешного владения основными принципами профессионализации, навыков эффективного поведения на рынке труда» [10, с. 88–95].

Российские ученые Ю.А. Зубок, М.И. Авдеева, Н.В. Волкова, Ж.Р. Дмитриева рассматривают «молодых специалистов» как отдельную категорию трудовых ресурсов; они определяют не только возрастные границы молодого специалиста – в пределах 20–29 лет, но и ценз стажа, позволяющий ограничить принадлежность работника к данной категории [11]. Так, согласно Ю.А. Зубок, «молодой специалист – выпускник учебного заведения в первые три года трудовой деятельности после завершения учебы». Федеральное законодательство четко не определяет понятие «молодой специалист», при этом наименования «молодой специалист» и «молодой работник» используются в различных нормативных правовых актах, регулирующих трудовые и иные непосредственно с ними связанные отношения с участием молодежи. Например, в Трудовом кодексе Российской Федерации молодой специалист определяется как «лицо, окончившее образовательное учреждение начального, среднего и высшего профессионального образования, имеющее государственную аккредитацию, и впервые поступающее на работу по полученной специальности в течение одного года со дня окончания образовательного учреждения». Похожие, но не тождественные определения понятия «молодой специалист» используются в Концепции развития образования в сфере культуры и искусства в Российской Федерации на 2008–2015 годы [12] и некоторых других отраслевых документах.

В ряде документов при определении понятия «молодой специалист» указываются возрастные границы. Например, в Соглашении между Правительством Российской Федерации и Правительством Франции о временной трудовой деятельности граждан одного государства на тер-

ритории другого государства (Рамбуйе, 27 ноября 2009 г.) молодой специалист рассматривается как гражданин государства одной Стороны в возрасте от 18 до 30 лет, уже работающий или приступающий к трудовой деятельности, который отправляется на территорию государства другой Стороны для улучшения своих трудовых перспектив и углубления своего знания общества принимающего государства благодаря приобретению опыта оплачиваемой работы на основании трудового договора, заключенного с работодателем государства другой Стороны. Однако в Указе Президента Российской Федерации «О мерах государственной поддержки молодых работников организаций оборонно-промышленного комплекса Российской Федерации» № 518 от 29 апреля 2010 г. предельный возраст молодых специалистов и работников – 35 лет. Похожий подход использован в Указе Президента Российской Федерации «О премии Президента Российской Федерации в области науки и инноваций для молодых ученых» № 1144 от 30 июля 2008 г.

В Москве под молодым специалистом понимают гражданина, впервые поступившего на работу непосредственно после окончания образовательного учреждения высшего профессионального или среднего профессионального образования (независимо от формы получения образования) и работающего по полученной специальности до истечения трехлетнего срока с момента окончания образовательного учреждения [13]. Сходным образом трактуется понятие «молодой специалист» в Положении о молодом специалисте ОАО «РЖД» (Положение № 1295, утверждено ОАО «Российские железные дороги» 23 декабря 2005 г.), где устанавливается возрастной ценз – до 30 лет.

В настоящее время необходимо рассматривать молодых специалистов как особую категорию трудовых ресурсов; и в этой связи целесообразно разработать на федеральном уровне нормативно-правовую базу, предоставляющую социальную защиту и гарантию данной категории молодежи.

Несмотря на целенаправленное формирование и развитие эффективной национальной инновационной системы, связанной с поддержкой и закреплением в науке талантливой молодежи, до настоящего времени на федеральном уровне не установлен правовой статус молодого ученого, нет четкого определения соответствующего понятия, хотя в некоторых документах встречается определение данной категории молодежи.

Например, в Указе Президента Российской Федерации «О мерах по усилению государственной поддержки молодых российских ученых – кандидатов и докторов наук» № 146 от 09 февраля 2009 г. под молодыми учеными понимаются кандидаты наук до 35 лет и доктора наук до 40 лет. Однако в Указе Президента Российской Федерации «О премии Президента Российской Федерации в области науки и инноваций для молодых ученых» № 1144 от 30 июля 2008 г. трактовка понятия «молодой ученый» несколько иная, ограничивающая возраст 35 годами и не делающая акцент на ученой степени кандидата. Под молодыми учеными в этом Указе понимаются научные работники, научно-педагогические работники высших учебных заведений, аспиранты и докторанты, а также специалисты различных отраслей экономики, социальной сферы, оборонной промышленности не старше 35 лет.

Отметим, что в настоящее время данный подход широко используется на практике. Например, многие фонды целенаправленно поддерживают молодых ученых через систему специальных грантов, обеспечения жильем, соответствующих надбавок к заработной плате, расширяя возраст молодых ученых – докторов наук до 45 лет.

Исходя из изложенного, считаем целесообразным предложить следующее определение рассматриваемого понятия: *«Молодой ученый – научный работник научной организации или научно-педагогический работник высшего учебного заведения, имеющий ученую степень кандидата наук в возрасте до 35 лет или ученую степень доктора наук в возрасте до 45 лет».*

Выделение молодых семей в особую социально-демографическую категорию позволяет детально изучать проблемы жизнедеятельности молодого поколения и способствует более эффективному и адресному решению проблем жизнедеятельности молодой семьи, что, безусловно, приводит к улучшению демографической ситуации в Российской Федерации.

Вместе с тем изучение процесса становления и функционирования молодой семьи предполагает уточнение понятийного аппарата, и прежде всего термина «молодая семья» [14, с. 24–25]. В официальных документах наиболее распространена трактовка «молодой семьи» как участника подпрограммы «Обеспечение жильем молодых семей», входящей в состав федеральной целевой программы «Жилище».

Первоначально участником подпрограммы могла стать молодая семья, возраст супругов в которой не превышает 30 лет (признанная в установленном порядке нуждающейся в улучшении жилищных условий и постоянно прожи-

вающая на территории субъекта Российской Федерации, участвующего в реализации подпрограммы) [15]. Однако с декабря 2007 г. Постановлением Правительства Российской Федерации № 979 от 29.12.2007 возраст молодых семей – участников подпрограммы был увеличен до 35 лет.

В социологической литературе понятие «молодая семья» рассматривается в рамках концепции жизненного цикла. Молодая семья представляется как один из этапов внутрисемейного цикла, характеризующийся, в первую очередь, нестабильностью взаимоотношений между супругами, необходимостью их адаптации друг к другу. Акцент делается на отношениях супружества, хотя также рассматриваются и сложности усвоения ролей в рамках статусов отца / матери [16, с. 255–266].

Исходя из сложной демографической ситуации, которая складывалась в России в последние годы, большое значение приобретает проблема низкого уровня рождаемости. Доминирующим направлением государственной политики в отношении молодой семьи может и должна стать поддержка именно детной семьи, поэтому в качестве одного из критериев мы рассматриваем наличие детей в семье.

Целесообразно также обратить внимание еще на один критерий – опыт семейной жизни. В нормативных документах указывается, что в первые три года семейной жизни супруги нуждаются в наиболее активной поддержке, поскольку не имеют достаточного опыта. Возникает вопрос, следует ли считать неопытными супруга или супругу, которые недавно женаты, но ранее уже имели опыт семейной жизни. Полагаем, что если молодые люди в возрасте до 30 лет женаты или замужем не в первый раз, у нас нет оснований считать, что они не имеют опыта семейной жизни. Безусловно, в течение определенного времени они будут адаптироваться друг к другу, но им не придется осваивать те или иные семейные роли, как говорится, «с чистого листа». Психологическая поддержка семьи такого типа будет отличаться от работы с семьей, где муж и жена не только молоды, но и впервые проходят семейную социализацию.

Мы предлагаем следующую трактовку термина «молодая семья»: «*Молодая семья – это семья в первые 3 года после заключения брака, в которой оба супруга, имеющие детей, не достигли возраста 30 лет (для участников жилищных программ возраст увеличен до 35 лет) и состоят в первом браке*».

Таким образом, спектр подходов к определению понятий «молодой специалист», «молодой ученый» и «молодая семья» довольно широк, и в настоящее время требуется законодательное закрепление вышеобозначенных категорий молодежи в документах федерального уровня.

Список литературы

1. Молодежь в России. 2010: Стат. сб. / ЮНИСЕФ, Росстат. М.: Статистика России, 2010. 166 с.

2. Кочетков А.В. Теория правового регулирования государственной молодежной политики в России: Автореферат дис. … д-ра юрид. наук. СПб.: Юридический институт, 2010. 64 с.

3. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 18 декабря 2006 г. № 1760-р (в ред. распоряжений Правительства РФ от 12.03.2008 № 301-р, от 28.02.2009 № 251-р, от 16.07.2009 № 997-р) «Об утверждении Стратегии государственной молодежной политики в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. 25.12.2006. № 52 (ч. III). Ст. 5622.

4. Ростовская Н.А. Культура молодой семьи в современной России. М.: ВНИИ ТЕО-СИСТЕМ, 2013. 147 с.

5. Жирнов А.А. Молодость как социокультурный феномен: Автореферат дис. … канд. культурологии. Шуя: Шуйский гос. пед. ун-т, 2011. 24 с.

6. Лисовский В.Т. Методология и методика изучения идеалов и жизненных планов молодежи: Автореферат дис. … канд. филос. наук. Ленинград: Ленинградский гос. ун-т, 1968. 22 с.

7. Эриксон Э.Г. Детство и общество / Пер. с англ. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университет. книга», 1996. 592 с.

8. Ковалева А.И. Социализация личности: норма и отклонение. М.: Изд-во ин-та молодежи, 1996. 223 с.

9. Чупров В.И. Молодежь // Социология молодежи. Энциклопедический словарь / Отв. ред. Ю.А. Зубок, В.И. Чупров. М.: Academia, 2008. 608 с.

10. Жукова А. Молодые специалисты – особая категория? // Кадровик. Кадровый менеджмент. 2011. № 6. С. 88–95.

11. Волкова Н.В. Кадровая политика для закрепления на предприятии молодых специалистов: на примере выпускников экономических специальностей высших учебных заведений: Дис. … канд. эконом. наук. Бийск: Алтайский государственный университет, 2005. 169 с.

12. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 25 августа 2008 г. № 1244-р // Собрание законодательства РФ. 01.09.2008. № 35. Ст. 4069.

13. Закон города Москвы «О молодежи» от 30 сентября 2009 г. № 39 (ред. от 14.12.2011) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=MLAW;n=131739 (дата обращения 14.01.2014).

14. Ростовская Т.К. Молодая семья России: Учебное пособие. Тверь: ТГТУ, 2013. 199 с.

15. Постановление Правительства Российской Федерации от 28 августа 2002 г. № 638 «О подпрограмме «Обеспечение жильем молодых семей», входящей в состав федеральной целевой программы «Жилище» на 2002–2010 гг. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.consultant.ru/document/cons_doc (дата обращения 20.05.2014).

16. Социология семьи / Под ред. А.И. Антонова. М.: Инфра-М, 2007. 640 с.

SOCIAL CONSTRUCTION OF THE LEGAL STATUS OF YOUTH AND YOUNG FAMILY

T.K. Rostovskaya

The various theoretical and practical approaches to the scientific and legal definition of the status of the universal concept of "youth" are discussed. Special attention is paid to the social construction of the categories "youth" and "young family" in which the ambiguity of social and socio-political context of the functioning of this social group is manifested.

The author's definitions of such categories as "young professional", "young scientist", "young family" are given.

Keywords: youth, young professional, young scientist, young family, legal status of a young person.

References

1. Molodezh' v Rossii. 2010: Stat. sb. / JuNI-SEF, Rosstat. M.: Statistika Rossii, 2010. 166 s.

2. Kochetkov A.V. Teorija pravovogo regulirovanija gosudarstvennoj molodezhnoj politiki v Rossii: Avtoreferat dis. … d-ra jurid. nauk. SPb.: Juridicheskij institut, 2010. 64 s.

3. Rasporjazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 18 dekabrja 2006 g. № 1760-r (v red. rasporjazhenij Pravitel'stva RF ot 12.03.2008 № 301-r, ot 28.02.2009 № 251-r, ot 16.07.2009 № 997-r) «Ob utverzhdenii Strategii gosudarstvennoj molodezhnoj politiki v Rossijskoj Federacii» // Sobranie zakonodatel'stva RF. 25.12.2006. № 52 (ch. III). St. 5622.

4. Rostovskaja N.A. Kul'tura molodoj sem'i v sovremennoj Rossii. M.: VNII TEO-SISTEM, 2013. 147 s.

5. Zhirnov A.A. Molodost' kak sociokul'turnyj fenomen: Avtoreferat dis. … kand. kul'turologii. Shuja: Shujskij gos. ped. un-t, 2011. 24 s.

6. Lisovskij V.T. Metodologija i metodika izuchenija idealov i zhiznennyh planov molodezhi: Avtoreferat dis. … kand. filos. nauk. Leningrad: Leningradskij gos. un-t, 1968. 286 s.

7. Jerikson Je.G. Detstvo i obshhestvo / Per. s angl. 2-e izd., pererab. i dop. SPb.: Lenato, AST, Fond «Universitet. kniga», 1996. 592 s.

8. Kovaleva A.I. Socializacija lichnosti: norma i otklonenie. M.: Izd-vo in-ta molodezhi, 1996. 223 s.

9. Chuprov V.I. Molodezh' // Sociologija molodezhi. Jenciklopedicheskij slovar' / Otv. red. Ju.A. Zubok, V.I. Chuprov. M.: Academia, 2008. 608 s.

10. Zhukova A. Molodye specialisty – osobaja kategorija? // Kadrovik. Kadrovyj menedzhment. 2011. № 6. S. 88–95.

11. Volkova N.V. Kadrovaja politika dlja zakreplenija na predprijatii molodyh specialistov: na primere vypusknikov jekonomicheskih special'nostej vysshih uchebnyh zavedenij: Dis. Bijsk: Altajskij gosudarstvennyj universitet, 2005. 169 s.

12. Rasporjazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 25 avgusta 2008 g. № 1244-r // Sobranie zakonodatel'stva RF. 01.09.2008. № 35. St. 4069.

13. Zakon goroda Moskvy «O molodezhi» ot 30 sentjabrja 2009 g. № 39 (red. ot 14.12.2011) [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=MLAW;n=131739 (data obrashhenija 14.01.2014).

14. Rostovskaja T.K. Molodaja sem'ja Rossii: Uchebnoe posobie. Tver': TGTU, 2013. 199 s.

15. Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 28 avgusta 2002 g. № 638 «O podprogramme «Obespechenie zhil'em molodyh semej», vhodjashhej v sostav federal'noj celevoj programmy «Zhilishhe» na 2002–2010 gg. [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: www.consultant.ru/document/cons_doc (data obrashhenija 20.05.2014).

16. Sociologija sem'i / Pod red. A.I. Antonova. M.: Infra-M. 640 s.

УДК 304.444

СОЦИАЛЬНАЯ ИНЖЕНЕРИЯ: ЯВЛЕНИЕ И ЕГО КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ

© 2014 г.

Е.Н. Волков

Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского

volken@mail.ru

Поступила в редакцию 05.06.2014

Рассматривается феномен социальной инженерии как частное проявление атрибутивной способности человека к творческому преобразованию и конструированию материального и социального миров. Предлагаются определения инженерии и социальной инженерии, анализируется достигнутый уровень осознания и концептуализации инженерной составляющей в целях сознательного проектирования и внедрения социокультурных изменений и инноваций. Последовательная инженеризация социогуманитарного знания и социальной управленческой и инновационной деятельности рассматривается как объективно необходимое требование успешного развития общества в условиях быстрого нарастания сложности технической базы цивилизации и социальных и экологических проблем.

Ключевые слова: инженерия, инженерность, социальная инженерия, эволюция, концепция трёх миров, мир 1, мир 2, мир 3, социальное конструирование, онтография.

Основная цель данной работы – анализ и уточнение концептов «инженерия» и «социальная инженерия» в связи с выбором способов описания полагаемых за данными концептами феноменов. Также ставится задача выявить и сформулировать некоторые культурно-исторические и психологические факторы разрыва между инженерным подходом к деятельности и социогуманитарным знанием. Главный тезис, на продвижение которого направлена данная статья, состоит в том, что последовательная инженеризация социогуманитарного знания и социальной управленческой и инновационной деятельности является объективно необходимым требованием для успешного развития общества в условиях быстрого нарастания сложности технической базы цивилизации и социальных и экологических проблем.

Предметом данной статьи является современное состояние рефлексии и концептуализации в отношении человеческой способности творить мир 3, как предложил именовать его К. Поппер в своей концепции трёх миров [1, с. 71–73]: «Мир 3 в более широком смысле слова включает в себя все продукты человеческого разума, такие как инструменты, институты и произведения искусства» [2, с. 202]. Сама эта творческая способность берётся нами как исходная данность и как фундаментальный атрибут человеческой жизнедеятельности, а именно как эволюционная обречённость живых организмов отстаивать своё право на существование посредством решения проблем единственно доступным методом слепых проб и устранения ошибок [1, с. 57–58].

Биологическая эволюция подарила человеку лишь возможность творить свой относительно автономный мир, но, будучи реализованной в каких-то первозданных формах, эта креативная способность сделала постоянное творение и изменение мира 3 неотвратимо необходимым (сделанное вчера творит мир сегодня), а следовательно, сделала неизбежным и постоянное изменение мира 2 (мира человеческого сознания) и мира 1 (мира естественной природы). Мы предлагаем посмотреть на данный процесс как на переход от биологической эволюции к инженерной и осмыслить вытекающие из этого теоретические и практические следствия.

Именно предположение об основополагающем инженерном характере социальной эволюции является отправным тезисом в данной статье. Ниже мы представим подробное описание того явления, которое маркируем термином «инженерия», а пока (с высокой степенью обобщения) определим инженерию как создание и развитие людьми материальных и социокультурных объектов и процессов, невозможных в рамках биологической эволюции. Техническая инженерия в узком смысле, таким образом, не является принципиальным нововведением в человеческой жизнедеятельности, а является абсолютно органичным развитием фундаментальной линии социальной эволюции, приведшим к ряду важнейших усовершенствований в технологии творения материального мира. Мы будем настаивать на том, что эти усовершенствования имеют универсальное и жизненно важное значение для любых отраслей человеческой деятельности, в том числе для социогума-

нитарного знания и социальной практики, где они до сих пор не получили достойного признания и применения.

Инженерия первоначально была неосознаваемым и нецеленаправленным, практически тотально стихийным процессом; затем стали оформляться кусочки осознаваемых и «целенаправляемых» (до определённых пределов и с учётом непредвиденных последствий) форм творческой переделки мира. Порядок ступеней осознавания и рационально-технологического освоения человеком собственной инженерности определяется свойствами объекта изменения. Объекты мира 1 в силу жёсткости и однозначности своих качеств позволили оформиться осознанной и технологизированной инженерной деятельности в первую очередь в материально-предметной области, а вот миры 2 и 3 таковы, что позволяют человеку избегать осознавания, выбора и принятия даже самых важных для жизни истин и инструментов, в том числе избегать признания и рационального применения инженерности.

Сразу же сформулируем первый методологический принцип, на который мы опирались при написании данной статьи: термины как конкретные отдельные слова не имеют сами по себе никакого смысла (это только определённый набор букв), а для обсуждения и исследования должны предоставляться или явно и однозначно предполагаться достаточно специфические описания явлений. Этот методологический принцип не следует путать с коммуникативным принципом, требующим придерживаться однозначного толкования (идентификации с явлением) одинаковых слов участниками общения, поскольку без принятия первого принципа коммуникация может безнадёжно сваливаться в бессмысленный спор о «подлинных» значениях слов.

В качестве базового описания явления под вербальным ярлыком «инженерия» мы выбрали то, что даётся в статье «Engineering» в англоязычном разделе Википедии (русскоязычный вариант статьи имеет намного более низкое качество). Статус источника мы рассматриваем как вполне удовлетворительный для данного случая, тем более что в нём приводится описание инженерии, принятое организацией The American Engineers' Council for Professional Development: «Творческое применение научных принципов для проектирования или разработки структур, машин, аппаратуры, производственных процессов или работа по использованию их отдельно или в комбинации; конструирование или управление тем же самым с полным знанием их дизайна; предсказание их поведения под определёнными эксплуатационными режимами; всё вышеперечисленное в отношении предполагаемой функции, экономики эксплуатации или безопасности для жизни и имущества» [3].

Есть в этой статье и более широкое, но не менее предметное и однозначное определение (описание явления), с которым мы и будем в дальнейшем связывать термин «инженерия»: «Инженерия <...> есть применение научных, экономических, социальных и практических знаний для того, чтобы изобретать, проектировать, строить, поддерживать и улучшать структуры, машины, приборы, системы, материалы и процессы» [3].

В этом определении привлекает широта, позволяющая увидеть инженерную составляющую в любой человеческой деятельности. Добавить же в него необходимо упоминание о применении не только всех видов знания, но и воображения, фантазии, без чего невозможно изобретение нового, доселе не существовавшего. Этот элемент неявно присутствует в глаголе «изобретать», но заслуживает явного выделения и включения в описание инженерии.

Предлагаемое нами описание явления инженерии следующее: инженерия есть реализация способности человека к конструированию новых и изменению существующих элементов и структур материального и социального мира, выражающаяся в применении всех видов реально подкреплённых знаний, опыта и творческого воображения для того, чтобы изобретать, проектировать, строить, изменять, поддерживать и улучшать структуры, машины, приборы, системы, материалы и процессы любого типа.

Философ В.М. Розин дал хороший историко-аналитический обзор в докладе «Эволюция инженерного мышления и форм его институционализации», в котором представлял процесс осознавания, развития и институционализации технического направления инженерии [4]. В нем он высказывал два важных для нас замечания. Первое: «Неясно, что выступает продуктом инженерной деятельности: техническое изделие или способ его получения» [4, слайд 23]. Второе: «Инженерия в сравнении с научной деятельностью слабо отрефлексирована» [4, слайд 23].

На первое замечание В.М. Розина можно ответить, что способ получения изделия однозначно также является продуктом инженерной деятельности, как и само изделие; но мы хотим обратить внимание на саму инженерию – и как на продукт деятельности человека, и как на способ получения множества других продуктов. Со вторым замечанием про слабую отрефлексированность инженерии в сравнении с наукой мы полностью согласны и хотим дополнительно

указать на вопиющую несправедливость такой асимметрии.

Невнимание к инженерному типу деятельности и его поразительная недооценка, особенно явная в отношении инженерности социальной жизнедеятельности как таковой и сознательного признания и институционализации инженерии в социогуманитарных знании и практике, связаны, на наш взгляд, с двумя основными факторами.

Первый фактор заключается в кажущейся простоте и банальной очевидности нудной работы по проектированию, выстраиванию от мельчайших деталей до гигантских масштабов, вычерчиванию, испытанию, доводке, стандартизации, технологизации, документированию и обслуживанию часто самих по себе неинтересных машин и механизмов.

Второй фактор вытекает из перечисленных при описании первого фактора элементов сознательной инженерии. Все они предъявляют весьма высокие требования к организации и качеству деятельности, а также к трудолюбию, организованности и настойчивости самих агентов деятельности. Представители других видов деятельности, во многом контролирующие повестки всех направлений дискурсов в социуме, не очень заинтересованы в том, чтобы включаться в неудобное для них сравнение и признавать необходимость следовать таким требованиям, если они хотят создавать новые качественные продукты с новыми свойствами, позволяющими эффективно решать новые и всё более сложные проблемы. Вот почему инженерию обходят стороной политики и гуманитарии, а последние к тому же создают о ней различные мифы (негативного характера), особенно о такой её разновидности, как «социальная инженерия».

Мы лично наблюдали явно фобическую реакцию женщины-психолога одного реабилитационного центра для наркоманов, когда рассказали там (в форме расширенной презентации) об онтографии (когнитивно-онтологических визуальных картах) именно как о перспективном инструменте когнитивной и социальной инженерии, в том числе в консультировании и психотерапии. Психолог восприняла такое предложение как покушение на самое святое, как подрыв «тонкого мира» отношений консультанта и клиента и высказала категорическое «нет» даже попытке попробовать такой инструмент.

Второй раз подобное остро реактивное отрицание инженерных требований к деятельности мы наблюдали уже у целой группы психологов, когда проводили в мае 2014 г. мастер-скую «Гражданин как социальный инженер» в г. Харькове. По аналогии с описанной российским конфликтологом Б.И. Хасаном конфликтофобией [5, с. 7, 25–31] можно смело говорить об инженерофобии [6] (широко распространённой и глубоко укоренённой, особенно среди лиц с социогуманитарным образованием).

Если исходить из представления об атрибутивной инженерности человеческой жизнедеятельности (а мы полагаем это свойство почти что самоочевидным), то единственное объективное основание инженерофобии заключается в различиях методов сознательной инженерии. Очень условно их можно разделить на два типа: «мягкие» и «жёсткие».

«Жёсткие» формы технической инженерии, а в них и формы универсальной сознательной инженерии, были «отлиты» во взаимодействии с жёстким же неодушевлённым миром 1, в результате чего проблемы создания новых материалов, инструментов, механизмов и процессов в мире 1 стали «послушными» (tamed problems). На этом фоне все проблемы, где существенную роль играет мир 2, т.е. актуальное состояние сознания человека, приобрели статус «непослушных» (wicked problems), а основные методы и формы инженерии, направленные на социальную материю, были и остаются «мягкими», т. е. во многом нестандартизированными, нетехнологизированными, неонтографированными (бесчертёжными) [7], «бесправильными» (без правил), не детализированными поэлементно и пооперационно и не кодифицированными.

Вряд ли подлежит сомнению, что «жёсткие» инженерные методы и инструменты имеют существенные ограничения в мире 2, в мире человеческого сознания, эмоций и в значительной степени иррационального поведения. И почти столь же несомненным выглядит предположение о громадном продуктивном потенциале внедрения этих методов в социогуманитарной области мира 3, прежде всего в теорию и практику управления социогуманитарным знанием (знаниевая инженерия [8–9]), в образование, а также в теорию и практику сознательной социальной инженерии. Изменения же в мире 3, связанные с предлагаемым внедрением, затем способны оказать заметное положительное влияние и на состояние мира 2 у значительной части населения.

Наша гипотеза и состоит, в частности, в том, что сознательная и институционализированная социальная инженерия способна стать мощным средством в решении «непослушных» проблем и в развитии социогуманитарного знания и социальной практики. Ещё раз поясним, что мы не

считаем социоинженерную деятельность (как и инженерию в универсальном смысле) неким исторически изобретённым видом деятельности, а рассматриваем её как атрибутивную сторону человеческой деятельности, существующую в двух модусах – стихийно-неосознанном и организованно-осознанном. Исторически меняются лишь формы бытования и уровень осознанной организованности инженерии, в том числе и социальной.

Социальная инженерия, таким образом, есть реализация способности человека к конструированию новых и изменению существующих элементов и структур социального мира, выражающаяся в применении всех видов реально подкреплённых знаний, опыта и творческого воображения для того, чтобы изобретать, проектировать, создавать, изменять, поддерживать и улучшать социальные структуры, системы и процессы.

Термину «социальная инженерия», согласно англоязычной версии Википедии, в 2014 году исполняется 120 лет; но приходится констатировать, что в России явление социальной инженерии до сих пор плохо теоретически отрефлексировано и ещё хуже воплощено в практику в виде осознанной целенаправленной деятельности.

Нам могут возразить, что по количеству и масштабам социоинженерные проекты в России последних ста лет могут претендовать на самые рекордные показатели; возьмем, к примеру, «скачки» от капитализма к социализму и обратно. Если же судить по событиям последних нескольких лет, то обнаружится, что утопические мегапроекты прошлого столетия по созданию «советского общества» и «советского человека» возродились под новыми лозунгами имперско-православно-националистического толка, причем с таким размахом и такими расходами, с такими быстрыми и частыми изменениями законов и «общественного договора», что впору присваивать территории России статус «особой социоинженерной зоны».

Однако дело, конечно же, не в валовых показателях российской социальной инженерии, а прежде всего в качественных и в тех печальных результатах, к которым она привела и продолжает приводить. Несомненно также, что глубокая социальная и психологическая травма, нанесённая населению России дилетантской и экстремально насильственной утопической социальной инженерией, поставила труднопреодолимые барьеры и для признания социальной инженерии в качестве специфической и важнейшей для общества отрасли профессиональной деятельности, и для её теоретической и практической разработки. Вместо поиска и устранения ошибок, нахождения и расширения «узких мест» в социоинженерной деятельности, которая по факту продолжается как атрибутивная социуму, побеждает и получает приоритет наихудший подход к осознанной социальной инженерии, который условно можно обозначить как «политтехнологический».

Немногочисленные работы российских социологов по социальной инженерии демонстрируют непонимание атрибутивности социальной инженерии и ряда важнейших специфических элементов инженерии как особого вида деятельности, в результате чего социальная инженерия частично отождествляется с проектно-прикладной социологией, частично – с управлением (менеджментом), частично – со связями с общественностью и политтехнологиями [10–11]. Социальная инженерия рассматривается только в осознанно-организованной форме и только как новый вид деятельности, возникший лишь в прошлом столетии; при этом весьма поверхностно исследуются и учитываются ценнейшие методы и инструменты сознательной технической инженерии, опыт и достижения которой позволяют выделить составные элементы инженерности как основы любой человеческой конструктивно-новаторской деятельности. Сознательная качественная (профессиональная) социальная инженерия должна принять и освоить инженерность на том же уровне, который достигнут современной технической инженерией. Иначе мы будем и дальше иметь дело только с плохой сознательной социальной инженерией, «размазанной» к тому же по другим отраслям профессиональной социоконструкторской деятельности, в которых об освоении инженерности и не задумываются.

Весьма показательной для понимания текущего статуса термина «социальная инженерия» в восприятии определённых профессиональных групп представляется история с присвоением этого термина явлению информационного воровства [12]. Воровские отмычки, несомненно, являются инженерным продуктом, как и техники воровства, но отождествлять воровство с инженерией или инженерию с воровством вряд ли оправданно. На наш взгляд, это можно расценить как попытку манипуляции общественным мнением с помощью эвфемизма. Кроме того, за подобным употреблением термина «социальная инженерия» может стоять и негативное отношение к данному направлению инженерии, связывающее инженерную деятельность в отношении социума исключительно с манипулированием, т. е. с обманом, и с различными формами насилия.

В настоящее время приходится констатировать существенную недооценку и недорефлексированность социальной инженерии как явления, особенно в плане собственно инженерной организации деятельности и значения опыта технической инженерии. Без движения в этом направлении невозможно сократить катастрофический разрыв в качестве и эффективности между двумя генеральными направлениями инженерии. Для человечества не отменяется жестокое правило эволюции жизни: вид, неспособный вовремя и удачно решать возникающие проблемы, обречён на элиминацию как ошибка. Вид homo sapiens будет иметь относительно надёжные перспективы благополучного и долговременного существования только в случае первостепенного внимания к своим собственным лучшим достижениям в инженерной реализации метода слепых проб (инженерная организация деятельности) и при настойчивом широком обучении критическому (научному) мышлению для своевременного обнаружения и устранения ошибок. Игнорирование высокоэффективных инженерных методов за пределами индустриальной технической инженерии и неумение применять их в социогуманитарной сфере может стать одной из самых фатальных ошибок.

Итак, нами предложены углублённые и уточнённые концепты инженерии и социальной инженерии, указаны предполагаемые основания инженерофобии, частично раскрыты ограничения и недостатки теории социальной инженерии в трудах российских социологов. За представленными теоретическими координатами лежит весьма плодотворное поле конструктивной деятельности, на котором нами уже сделаны результативные шаги. Более подробно составные элементы инженерности и практическая реализация инженерного подхода в гуманитарных науках и социальных инновациях будут нами рассмотрены в следующих статьях.

Список литературы

1. Поппер К.Р. Эволюционная эпистемология // Эволюционная эпистемология и логика социальных наук: Карл Поппер и его критики. М.: Эдиториал УРСС, 2000. С. 57–74.

2. Поппер К.Р. Неоконченный поиск: Интеллектуальная автобиография. М.: Праксис, 2014. 256 с.

3. Engineering. – URL: http://en.wikipedia.org/wiki/Engineering (дата обращения 18.06.2014).

4. Розин В.М. Эволюция инженерного мышления и форм его институционализации. Презентация на XVIII Чтениях памяти Г.П. Щедровицкого, 23 февраля 2012 г. – URL: http://www.fondgp.ru/lib/chteniya/xviii/abstracts/3/Rozin_CHteniya012_red.ppt (дата обращения 19.06.2014).

5. Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. Красноярск: Фонд ментального здоровья, 1996. 157 с.

6. Волков Е.Н. Об инженерофобии и гуманитарных НИОКРах, или Почему я не монтессорианец – и не только не...: блог. – URL: http://evolkov.blogspot.ru/2013/11/blog-post.html (дата обращения 20.06.2014).

7. Волков Е.Н. Консультирование и психотерапия как социальная инженерия. Часть 5: Онтографический манифест // Здоров'я України – XXI сторіччя. Неврология. Психиатрия. Психотерапия. 2012. № 2 (21). С. 56–57.

8. Левенчук А. Управление знаниями. Инженерия знаний. Знаниевые технологии: тусовки и их стандарты: блог. – URL:. http://ailev.livejournal.com/627784.html (дата обращения 20.06.2014).

9. Левенчук А. Знаниевые формы и их системная инженерия: блог. – URL: http://ailev.livejournal.com/1084933.html (дата обращения 20.06.2014).

10. Резник Ю.М. Социальная инженерия: предметная область и границы применения // Социологические исследования. 1994. № 2. С. 87–96.

11. Моисеева А.П. Генезис социальной инженерии в контексте междисциплинарности // Известия Томского политехнического университета. 2012. Т. 320. № 6. С. 64–69.

12. Социальная инженерия: сайт. – URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Социальная_инженерия (дата обращения 20.06.2014).

SOCIAL ENGINEERING: THE PHENOMENON AND ITS CONCEPTUALIZATION

E.N. Volkov

The article discusses the phenomenon of social engineering as a particular manifestation of the human ability to transform and construct material and social worlds. The author proposes a definition of engineering and social engineering, analyzes the achieved level of awareness and conceptualization of engineering component in order to consciously design and implement social and cultural change and innovation. Consistent engineering approach in socio-humanitarian knowledge and social management and innovation is regarded as an objectively necessary requirement of the successful development of society under the conditions of the rapid growth of the complexity of the technical civilization basis and social and environmental problems.

Keywords: engineering, engineeringness, social engineering, evolution, concept of three worlds, world 1, world 2, world 3, social construction, ontography.

References

1. Popper K.R. Jevoljucionnaja jepistemologija // Jevoljucionnaja jepistemologija i logika social'nyh nauk: Karl Popper i ego kritiki. M.: Jeditorial URSS, 2000. S. 57–74.

2. Popper K.R. Neokonchennyj poisk: Intellektual'naja avtobiografija. M.: Praksis, 2014. 256 s.

3. Engineering. – URL: http://en.wikipedia.org/wiki/Engineering (data obrashhenija 18.06.2014).

4. Rozin V.M. Jevoljucija inzhenernogo myshlenija i form ego institucionalizacii. Prezentacija na XVIII Chtenijah pamjati G.P. Shhedrovickogo, 23 fevralja 2012 g. – URL: http://www.fondgp.ru/lib/chteniya/xviii/abstracts/3/Rozin_CHteniya012_red.ppt (data obrashhenija 19.06.2014).

5. Hasan B.I. Psihotehnika konflikta i konfliktnaja kompetentnost'. Krasnojarsk: Fond mental'nogo zdorov'ja, 1996. 157 s.

6. Volkov E.N. Ob inzhenerofobii i gumanitarnyh NIOKRah, ili Pochemu ja ne montessorianec – i ne tol'ko ne...: blog. – URL: http://evolkov.blogspot.ru/2013/11/blog-post.html (data obrashhenija 20.06.2014).

7. Volkov E.N. Konsul'tirovanie i psihoterapija kak social'naja inzhenerija. Chast' 5: Ontograficheskij manifest // Zdorov'ja Ukraïni – HHI storichchja. Nevrologija. Psihiatrija. Psihoterapija. 2012. № 2 (21). S. 56–57.

8. Levenchuk A. Upravlenie znanijami. Inzhenerija znanij. Znanievye tehnologii: tusovki i ih standarty: blog. – URL:. http://ailev.livejournal.com/627784.html (data obrashhenija 20.06.2014).

9. Levenchuk A. Znanievye formy i ih sistemnaja inzhenerija: blog. – URL: http://ailev.livejournal.com/1084933.html (data obrashhenija 20.06.2014).

10. Reznik Ju.M. Social'naja inzhenerija: predmetnaja oblast' i granicy primenenija // Sociologicheskie issledovanija. 1994. № 2. S. 87–96.

11. Moiseeva A.P. Genezis social'noj inzhenerii v kontekste mezhdisciplinarnosti // Izvestija Tomskogo politehnicheskogo universiteta. 2012. T. 320. № 6. S. 64–69.

12. Social'naja inzhenerija: sajt. – URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Social'naja_inzhenerija (data obrashhenija 20.06.2014).

УДК 316.36

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДИСТАНЦИОННЫХ СЕМЕЙ (ПО МАТЕРИАЛАМ СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ)

© 2014 г.

О.Б. Иванкова-Стецюк

Киевский национальный университет им. Т. Шевченко

is.oksan@gmail.com

Поступила в редакцию 05.06.2014

Анализируется феномен дистанционной семьи, возникший на территории бывшего СССР. Рассматриваются обстоятельства формирования современных дистанционных семей, их основные риски и перспективы жизнедеятельности. На материале серии авторских исследований представляются проблемы функционирования дистанционных семей с точки зрения основных акторов: мужей, жен, детей и других родственников. Выявляются характерные проблемы дистанционных семей: социализация детей, сплоченность, недостаток общения. Предложен авторский взгляд на проблему социального сопровождения дистанционных семей.

Ключевые слова: социология семьи, дистанционная семья, социальное сопровождение дистанционной семьи.

Современные общества из числа тех, которые мы условно называем «постсоветскими», уже длительное время вовлечены в процессы социальных трансформаций, касающихся практически всех сфер социальной жизни. В частности, произошедшая в последние десятилетия перемена духовно-культурных ориентиров общественного развития спровоцировала глубокий кризис семьи, ее традиционной формы, обусловив потребность в поиске качественно новых принципов ее организации и функционирования. В частности, речь идет о семьях, которые в силу тех или иных обстоятельств получили своеобразный статус *дистанционных* (члены таких семей определенное время проживают раздельно, сохраняя при этом чувство единства, работают над обеспечением общего благосостояния и демонстрируют свою солидарность, даже находясь по разные стороны государственной границы) [1, p. 3].

К сожалению, практики перехода традиционной семьи в формат дистанционной, во многих случаях являющиеся вынужденными для граждан бывшего СНГ, часто имеют своим следствием разрушение даже некогда прочного союза, не говоря уже о тех ситуациях, когда в семье имели место определенные конфликты. Впрочем, приходится признавать и другое: пессимистический сценарий не является единственно возможным в этом случае, ведь многим дистанционным семьям удается успешно преодолевать трудности бытия и даже становиться сплоченнее [2]. Но и в случае достижения намеченных целей сохранение глубоких эмоциональных и социальных связей является непростой задачей. К сожалению, опыт такого рода пока остается практически неизученным в социологии, что в определенной степени закономерно, ведь брак и семья являются наиболее интимной разновидностью социальных и личных отношений, большей своей частью скрыты от постороннего наблюдателя. Поэтому требуется поиск новых действенных путей изучения актуальных проблем и определения перспектив дистанционных семей.

Стоит отметить, что дистанционная семья представляет определенный интерес для научного сообщества. Прежде всего речь идет о психологических и педагогических исследованиях, представленных, в частности, такими авторами, как И.М. Трубавина, А.И. Капская, Л.Г. Ковальчук, Т.А Кривко, Г.В. Католик и др. Основной акцент ими делается на анализе проблем воспитания в условиях дистанционной семьи. Опосредованно касаются проблем дистанционных семей и современные миграциологи (М. Баганья, С. Вебер, Е.А. Малиновская, И. Ключковская, В.В. Володько), главным образом рассматривая отрицательные стороны данного феномена, не учитывая адаптационных резервов семьи как саморазвивающейся общности.

Актуальность социологического исследования дистанционных семей обусловлена их распространенностью в современном обществе и при этом почти полной исключенностью (как общности с определенным адаптационным потенциалом и ресурсами саморазвития) из социологического научного поля. Целью данной

работы является вычленение актуальных проблем и обозначение перспектив современных дистанционных семей, а также поиск адекватной методологии их изучения.

Методология и эмпирическая база исследования

На этапе поиска латентных тенденций любого недостаточно изученного феномена (а к такому пока следует относить и дистанционную семью) и формулирования первичных гипотез весьма важным является погружение исследователя в процессуальный контекст. Речь идет о субъективистском подходе к изучению семьи, когда особое внимание уделяется исследованию опыта, чувств, практик. В нашем случае, в частности, речь пойдет об изучении жизненных стратегий членов семей мигрантов, основных препятствий в их жизни, связанных с этим выбором, решений, надежд и ожиданий [3] с помощью качественных методов. Последние считаются эффективными в изучении трансформаций бывших и становления новых социальных групп в периоды общественных изменений [4–6].

Эмпирическая база публикации создана автором в результате работы в ряде исследовательских проектов [7–9] и включает в себя следующие составляющие.

1. *Материалы фокус-групповых дискуссий*, гомогенность состава участников которых определялась наличием опыта жизни в условиях дистанционной семьи. Каждая из трех проведенных фокус-групп была наделена социальными характеристиками, определяющими ее состав. Так, первая группа (условное название – «фронтовики») была сформирована из тех, кто имел непосредственный личный опыт миграции за рубеж. Вторая группа (условное название – «тыловики») была образована из имеющих «косвенный» опыт миграции, например, тех, кто самостоятельно воспитывал детей, ухаживал за престарелыми родителями, выполняя функции временно отсутствующего члена семьи. Третья группа – «дети мигрантов», состояла из тех членов дистанционных семей, родители которых (один или оба) длительное время находились за рубежом на заработках (речь идет о взрослых совершеннолетних лицах).

2. *Материалы полуструктурированных лейтмотивных интервью* (около 50 интервью) с лицами, имеющими опыт трудовой миграции (прежде всего в Россию, Италию, Испанию, Польшу), включая диадические интервью с супругами – членами семей мигрантов.

Анализ указанной эмпирической базы осуществлялся циклически, методом «обоснованной теории» (Б. Глейзер, А. Штраус), подразумевающей интерпретации узкого аспекта разносторонне проанализированного случая на пути к более высокому уровню обобщения [10, с. 205–210], что дало возможность раскрыть ряд аспектов изучаемого вопроса.

Актуальные проблемы дистанционных семей

Материалы социологических исследований, которыми мы оперируем в нашей публикации, демонстрируют, что формат дистанционной семьи ставит вызовы, связанные с необходимостью бороться с реальной угрозой разрушения семьи, и ее членам нужно прикладывать множество усилий для того, чтобы поддерживать эмоциональные и социальные связи и в случае возвращения к формату традиционной семьи, восстанавливать утраченные. Полностью осознавая всю важность указанных проблем дистанционных семей, считаем необходимым сакцентировать внимание на важнейшей из них, а именно на проблеме социализации детей мигрантов. Эта проблема существует в дистанционных семьях практически всегда. И даже если внешне все выглядит благополучно, сложно не принимать во внимание угрозы (пусть даже потенциальные) полноценной социализации детей, чьи родители лишены возможности выполнять свои функции в полном объеме. Исходя из полученных нами данных, считаем целесообразным рассмотрение нескольких ключевых угроз.

Прежде всего, речь идет о возможности стигматизации, а именно об ускорении появления в сознании детей, воспитывающихся в дистанционных семьях, «метанарратива жертвы». [11] Формирование стигмы здесь имеет преимущественно суггестивный характер и происходит в результате действия ряда факторов. Во-первых, это мнимое «сочувствие» окружения: *«О нас говорили, что мы «бедные дети»* (Н., жен., группа «дети мигрантов»); *«Когда мы с сестрой выходили гулять, бабушки говорили: «О, у них нет мамы, бедные девочки»* (В., жен., группа «дети мигрантов»). Во-вторых, это часто повторяющиеся «призывы» фактических опекунов с целью привлечения внимания к собственным «страданиям»: *«Наша бабушка сильно любила говорить, что дочь уехала, «бедные дети» сами остались»* (Н., жен., группа «дети мигрантов»). Наконец, формирование стигмы может происходить как следствие чрезмерного культивирования «отсутствующими» родителями чувства собственной вины: *«Иногда настолько совестно было, что действительно, вот я <...> была в Италии. Вообще очень довольна, те годы для меня может такие, очень*

много впечатлений <...>. Даже стыдно детям говорить» (Л., жен., группа «фронтовики»).

Вполне реальной видится и угроза социальной дезориентации детей, воспитывающихся в дистанционных семьях (неумение ориентироваться в жизненных ситуациях, налаживать отношения с окружающими, формировать собственные реальные жизненные перспективы). Такая угроза возникает обычно как следствие ошибок взрослых, которые прямо или косвенно включены в процесс их воспитания. Например, это может быть слишком строгое воспитание: *«Если это была одна мама или один папа, но тираны, то, соответственно, такого ребенка можно сиротой назвать»* (В., муж., группа «дети мигрантов»). Или же, наоборот, чрезмерное попустительство фактических опекунов, особенно бабушек и дедушек: *«Бабушки и дедушки, они очень, очень ограниченно воспитывают ребенка <...>. Ребенок вырастает каким-то замкнутым и таким «закормленнным» булочками»* (Г., муж., группа «дети мигрантов»). Социальная дезориентация может возникнуть и по другим причинам, например, как следствие сниженных возможностей реализации коммуникативных потребностей: *«Дети требуют, чтобы с ними выходили на какое-то общение, чтобы их понимали. А если он приходит домой и ему не с кем пообщаться, некому рассказать свою проблему, он тогда идет во двор»* (Л., жен., группа «тыловики»). Ситуацию может усугубить и ценностная дезориентация, в частности доминирование потребительских установок в семье, когда родители пытаются «задаривать» своих детей, таким образом «компенсируя» свое отсутствие. В итоге дети не понимают, как трудно достаются деньги их родителям и даже пытаются манипулировать взрослыми: *«Мама приехала <...>, а ребенок требует: «Ты должна мне вот это купить »* (В., жен., группа «тыловики»); *«Финансовая свобода испортила моего старшего брата»* (В., муж., группа «дети мигрантов»).

Нельзя сбрасывать со счетов и угрозу эмоциональной депривации, а именно трудностей налаживания эмоциональных связей с другими людьми, что обычно является результатом нехватки истинной устойчивости в жизни человека, лишенного в детском возрасте надлежащей поддержки: *«Если без родителей ребенок воспитывается, то это определенный отпечаток наносит»* (Н., жен., группа «дети мигрантов»). В частности, наше исследование позволяет выделить факторы, предшествующие появлению психологических расстройств у детей, чьи родители находятся длительное время за границей на заработках. Речь идет о неумении / несостоятельности фактического опекуна компенсировать функцию отсутствующего родителя: *«Когда я вернулась уже домой <...>, он говорит: «Мама, ты меня оставила, я был маленьким. А теперь вернулась, я уже вырос, я не получил той материнской любви, которую я бы должен был получить»* (Г., жен., группа «фронтовики»). Совершают педагогические ошибки и учителя, навешивая на ребенка «ярлык» неблагополучного: *«Всегда на того ребенка, который без мамы, в школе смотрят иначе <...>. Сразу видят любой промах <...>. Их делают какими-то второсортными»* (С., жен., группа «фронтовики»).

Возникает вопрос, возможно ли при таких условиях снижение рисков социализации? Результаты нашего исследования показывают, что это возможно в случаях, когда выбор делается в пользу нестандартных решений, например, когда две дистанционные семьи объединяют свои усилия: *«У одной семьи было большое помещение, большая жилая площадь и двое детей. Оба родителя собрались уезжать. А у другой семьи были проблемы с жильем, и там муж уехал на заработки. Они попросили маму с этой семьи перейти жить в большую квартиру со своим ребенком. И получилось, что как бы одна мама, а дети вместе <...>. И я должен сказать, что им было гораздо легче, комфортнее »* (Г., муж., группа «дети мигрантов»). Но чаще всего происходит несколько иначе, и предпочтение отдается более апробированным схемам. Так, популярной остается модель с условным названием «Один за двоих», когда происходит активное включение в процесс воспитания ребенка фактического опекуна: *«Я оставляла двух ребят. Не могу сказать, что мои дети были сиротами. Слава Богу, у меня хороший муж, добрый человек, который работал, не пил и не гулял. И дети видели, что отец всегда вместе ними»* (Г., жен., группа «фронтовики»). Популярной является также модель с условным названием «Кооперация». В этом случае функции «отсутствующего» родителя выполняет кто-либо из родственников (брат, сестра, тетя). Возможна помощь «третьего» лица (сосед, отец друга ребенка, тренер): *«У меня такая ситуация, что один сосед восемь лет в России, второй там по Польше. Я с ними [детьми] занимаюсь. Я с ними на рыбалку, я с ними по грибы пошел. Чисто по-соседски»* (М., муж., группа «тыловики»).

Стоит обратить внимание еще на одну угрозу становления личности в условиях дистанционной семьи, а именно на перспективу определенной «профессиональной» преемственности в семьях мигрантов. Речь идет о ситуации, когда

отсутствие надлежащей реализации родителей на родине предопределяет выбор миграции их детьми как оптимального способа построения биографии: *«Первый раз мы поехали сначала в Польшу все, всей семьей. Из-за чего мы всей семьей поехали? Потому что отец предложил, чтобы нас всех троих забрать, чтобы не переживать, чтобы все были вместе»* (П., муж., 19 л., воспитывался в дистанционной семье); *«Я закончил школу в Советском Союзе, в России, в Сибири. Тюменская область <...>. В девяностом году переехал сюда [в Украину], принял гражданство. И учился уже во ВПУ, высшем профессионально-техническом лицее. По профессии техник-механик, младший специалист-инженер, водитель автомобиля и автокрановщик. После завершения учебы я пошел в армию. Отслужил в армии, после армии я уже работал там, где можно было. К двухтысячному году сел и поехал в те края, где я вырос. И там начал уже решать все дела, чтобы стать гражданином, чтобы нормально работать, ездить и зарабатывать»* (Т., муж., 35 л., воспитывался в дистанционной семье).

Разумеется, выявленные в рамках исследования, а также иные потенциальные угрозы воспитания ребенка в условиях дистанционной семьи могут проявляться далеко не в каждом случае. И все же их следует принимать во внимание, ведь последствия социализации в условиях отсутствия таких влиятельных ее агентов, как родители, могут иметь своим отдаленным следствием множество проблем уже во взрослом возрасте. Именно поэтому социологу следует с особой тщательностью наблюдать за процессами, происходящими в дистанционных семьях, улавливать новые тенденции их развития, чтобы иметь основания для поиска адекватных путей реагирования на новые вызовы.

Перспективы дистанционных семей: разрушение vs модификация?

Любая семья является сложной социальной системой. В ее рамках могут происходить различные процессы, обусловленные переплетением различного рода факторов, которые обычно сложно выделить и оценить. Сказанное в полной мере относится и к «дистанционности», влияние которой практически невозможно рассматривать само по себе. Мы поставили задачу по-другому, попытавшись проанализировать данные проведенных исследований таким образом, чтобы в ходе их концептуализации получить возможность предложить одну из возможных типологий опыта дистанционных семей. При этом мы сознательно ограничили анализ случаев семьями, полными на момент выезда одного из членов семьи на заработки, так как именно на примере таких семей есть возможность изучить определенный тип социального опыта. В итоге мы получили четыре базовых модели. Ниже представлены их краткие описания (в порядке от наименее до наиболее «оптимистической» модели) и типичные примеры реализации.

Модель 1. Условное название – «РАСПАД»

Общая характеристика: выезд одного из супругов на заработки является действием, которое «помогает» супругам завершить их неудачную семейную жизнь в мягкой форме, то есть осуществить разрыв отношений постепенно, подготовив других членов семьи, в том числе детей, к изменениям в их жизни.

Пример реализации

В конце 1990-х гг. семья Надежды переживала финансовые трудности. Это, разумеется, не способствовало гармонизации отношений между супругами. Ситуация особенно осложнилась, когда родители начали заниматься торговлей на рынке. Сложилось так, что в то время, когда отец Надежды уехал за границу за товаром, его жену ограбили. Пришлось брать товар в кредит и постоянно регулировать отношения с рэкетом. Очевидно, не выдержав давления обстоятельств, а возможно, и обвинений мужа в неосмотрительности, женщина решила уехать за границу на заработки. После этого материальное положение семьи улучшилось. Однако пережитые конфликты, недоразумения и взаимные обвинения имели необратимые последствия, поэтому сохранить семью не удалось. Впрочем, сама Надежда не считает, что причиной развода родителей стала миграция. По ее мнению, решение о разрыве отношений ее родители приняли еще до момента выезда матери за границу на заработки. Учитывая, что никто из бывших супругов так и не создал новую семью, можно предположить, что если бы была возможность преодолеть трудности, не выезжая за границу, семья не распалась бы.

Модель 2. Условное название – «ДРОБЛЕНИЕ»

Общая характеристика: решение об отъезде одного из супругов становится роковым для семьи, которая со временем распадается; бывшие супруги образуют новые союзы, в которых их брачными партнерами становятся эмигранты или граждане страны-реципиента; новообразованные семьи поддерживают контакты друг с другом, а также инициируют общение между детьми от обоих браков, что можно считать косвенным свидетельством того, что семья была разрушена без особо веских оснований.

Пример реализации

Родители Ростислава в 1990-х гг. пытались заниматься коммерцией в Украине. Не имея соответствующей профессиональной подготовки (инженеры по образованию), они сделали ошибки в ведении бизнеса и были вынуждены свернуть деятельность, чтобы не допустить окончательного финансового краха. После неудачи супруги приняли решение улучшить финансовое положение, уехав на заработки в Англию. Сначала супруги пытались уехать вместе. Однако сложилось так, что открыли визу только матери Ростислава. Через полгода удалось открыть визу и отцу, но уже не в Англию, где находилась его жена, а в Испанию, и он эмигрировал туда. Так восемнадцатилетний Ростислав (в то время студент вуза) и его младшая сестра-школьница стали детьми одновременно двух мигрантов. Некоторое время семья формально сохранялась. Но миграция была длительной, и никто из супругов не имел намерения ничего менять в своей жизни. Через пять лет родители развелись и создали новые семьи. Мама забрала к себе младшую сестру Ростислава; у отца в новом браке родилась еще одна дочь. Обе семьи поддерживают теплые отношения, встречаются, проводят вместе праздники. Ростислав считает обе семьи своих родителей одной большой семьей.

Модель 3. Условное название – «ДИСТАНЦИОННОСТЬ»

Общая характеристика: семья постепенно оставляет вне своей среды того из супругов, кто проживает отдельно; при этом персональные межличностные контакты поддерживаются; таким образом, семья фактически перестает существовать как целостный организм, а существует только как форма взаимодействия отдельных индивидов на определенной дистанции.

Пример реализации

Зоя выехала из Украины на заработки в Италию в конце 1990-х гг. с целью улучшения финансового положения семьи, стаж существования которой был уже довольно большим, а дети взрослыми. Решение о выезде женщина принимала самостоятельно, что косвенно указывает на наличие между супругами определенной эмоциональной дистанции. Представляется вероятным, что реакция мужа на решение жены была довольно спокойной. Для самой же Зои проблема перехода семьи в статус дистанционной звучала остро только относительно детей. За десять лет пребывания за границей Зое удалось решить поставленные перед собой задачи: построить дом, помочь встать на ноги дочери и сыну. За рубежом она жила «своей» жизнью, нашла новых друзей. Семья же для женщины достаточно длительное время оставалась определенным стабильным жизненным фоном, а ключевым для нее было не чувство любви, а чувство ответственности. То же самое, видимо, можно сказать и о муже Зои. Что касается детей, то длительное и финансово успешное пребывание матери за рубежом сформировало у них позицию, что «настоящая» жизнь может быть только за границей. И такие установки Зоя поддерживает даже после своего возвращения, косвенно подталкивая детей к эмиграции.

Модель 4. Условное название – «ПОЛИФОРМАТНОСТЬ»

Общая характеристика: семья постоянно и циклически меняет формат функционирования, чередуя совместное проживание и дистанционные коммуникации.

Пример реализации

К моменту выезда на заработки за границу своего мужа Лариса была довольна своей семейной жизнью. В семье подрастали двое детей, отношения между супругами были спокойными и гармоничными. Однако семья имела определенные финансовые трудности. При этом речь шла не о решении каких-либо кардинальных проблем, а лишь о поддержании достойного быта, о возможности обеспечения семьи всем необходимым. В итоге было принято решение о выезде мужа на заработки. С тех пор Лариса с мужем живет раздельно: она с детьми – в Украине, он – в России. Именно возможность пересечения границы определила соответствующий формат существования семьи, которая чередует совместное проживание и дистанционные коммуникации, хотя, безусловно, семья испытывает определенные трудности: дети скучают по отцу, а Лариса, вынужденная длительное время оставаться без мужского внимания и поддержки, часто чувствует себя одиноко. И все же супругам удается поддерживать близкие эмоциональные отношения и даже решиться на рождение третьего ребенка. К сожалению, семье Ларисы не удалось достичь той финансовой стабильности, которая давала бы возможность изменить существующий дистанционный статус. Однако, учитывая эмоциональную близость между супругами и детьми, длительный успешный опыт жизни в условиях маятниковой миграции одного из супругов, можно с большой вероятностью предположить, что семья Ларисы будет сохранена и в дальнейшем.

В обозначенном контексте представляют определенный интерес перспективы реформирования структуры социальных ролей в дистанционных семьях, образовавшихся в результате

трудовой миграции одного из их членов. В частности, в случае трудовой миграции в пределах СНГ (главным образом из государств – бывших республик СССР в Россию) по обыкновению мужчина сохраняет статус основного добытчика и главы семьи. Такая ситуация принципиально отличается от той, когда семья становится дистанционной в результате «западной» женской миграции, а именно когда речь идет о работе жены домохозяйкой в чужой семье. В этом случае происходит как бы взаимная перемена традиционных социальных ролей «хранительницы домашнего очага» и «кормильца». Но если мужчины, оставаясь наедине с детьми, могут проявлять раздражительность в общении с близким окружением, нетерпимость к непослушанию в любой его форме и даже начать злоупотреблять алкогольными напитками, то присущая большинству женщин социальная лабильность облегчает такого рода трансформации. Более того, некоторые женщины довольно быстро «отвыкают» от домашних обязанностей и нередко не желают возвращаться к формату традиционной семьи именно из-за нежелания снова в них «погружаться»: *«Я хочу, чтобы мой муж приезжал ко мне в гости. На две недели. На три недели. Просто меня навещал <…>. Я работаю в трех семьях. И я живу полностью для своего удовольствия»* (Н., жен., 45 лет, замужем, около 10 лет опыта жизни в условиях дистанционной семьи). В то же время, оставаясь в «тылу», женщина обычно переживает разлуку чрезвычайно остро: *«Сначала было очень тяжело. Очень тяжело. Когда уезжал, мне казалось, что остаюсь «как без рук», так мне было тяжело»* (А., жен., 52 года, замужем, имеет около 10 лет опыта жизни в условиях дистанционной семьи). Последнее, впрочем, не всегда вполне адекватно воспринимается их мужьями, которые убеждены, что основное бремя проблем берут на себя. Это до определенной степени справедливо, ведь речь не идет о социальной реализации мужчины, о построении его профессиональной карьеры: *«Я простой рабочий, зарабатываю только деньги на семью, на себя и всё»* (Т., муж., 35 л., женат, около 10 лет опыта жизни в условиях дистанционной семьи). Вместо этого имеет место определенное самопожертвование мужчин, для которых семья представляет основную ценность их жизни: *«Счастлив, когда я отдыхаю с семьёй. Вот мое счастье»* (Т., муж., 35 лет., женат, около 10 лет опыта жизни в условиях дистанционной семьи). Для них вся жизнь – на родине, в семье, а пребывание на заработках – вынужденное явление, где нет места домашнему уюту, а возможна лишь его частичная имитация. Поэтому некоторые семьи выбирают путь «компромисса» за счет «общей» миграции, когда мужчина едет на заработки первым, а со временем к нему присоединяется жена: *«Мужья начали привозить своих жен из своих сел, и они там жили, устраивались, ну и больше делали работы на улице. По устройству озеленения и наподобие этого. А сами ребята делали более тяжелые работы»* (Ю., муж., 50 лет, женат, около 10 лет опыта жизни в условиях дистанционной семьи). Но это в большей степени является исключением, чем правилом, особенно если в семье есть дети.

Модели модификации дистанционной семьи в целом и распределения в ней социальных ролей в частности являются весьма вариабельными. При этом особого внимания заслуживают семьи, которым удалось сберечь прочные эмоциональные и социальные связи, то есть остаться Семьей в самом глубоком понимании этого слова. Именно их опыт представляется особо важным, поскольку может оказаться полезным для других семей, по тем или иным причинам оказавшихся дистанционными.

Выводы и перспективы исследования дистанционных семей в социологии

Анализ проблем и перспектив дистанционных семей позволяет сделать несколько важных выводов.

Дистанционная семья представляется социальным сообществом с достаточно высоким адаптационным потенциалом и ресурсами самоорганизации, имеющим внутренние резервы приспособления к сложным ситуациям в рамках тех или иных моделей модификации, определение которых методологически целесообразно осуществлять качественными методами. Чтобы оценить степень распространения моделей и получить возможность дополнить их другими, целесообразно использовать иные методы. В первую очередь речь идет о статистическом опросе, проводимом с целью осуществления эмпирической апробации рабочих гипотез исследования, сформулированных в рамках анализа материалов качественного сравнительного анализа параметров переменных. Поскольку одной из важнейших проблем дистанционной семьи является проблема социализации детей, представляется целесообразным определение уровня их социальной активности (возможно, с применением метода социометрии) с последующей разработкой стратегий их социальной поддержки.

Осуществление эффективного социального сопровождения дистанционных семей требует

квалифицированной предварительной диагностики их ключевых потребностей и определения перспективных форм их поддержки. Диагностику целесообразно осуществлять не только на общем (аналитическом) уровне, но и на локальном (практическом), например, в контексте деятельности семейных консультативных пунктов. В этом случае можно рекомендовать работникам таких структур проводить диагностику путем заполнения визитерами мини-анкеты. Если консультативный центр имеет свой веб-портал, можно рекомендовать также заполнение таких анкет в режиме он-лайн. Следствием осуществления подобного рода диагностических процедур может стать разработка программ тренингов / проведения ролевых игр по развитию умений и навыков создания и использования широких сетей, организующихся по принципу гражданского общества, с привлечением социального капитала социальных государственных служб и общественных организаций.

Список литературы

1. Breceson D., Vuorella U. Transnational families in Twenty First century // The Transnational families: New European frontiers and global networks. Oxford, 2002.

2. Weber S. Exploring Some East-West Migrant Networks and Their Distant Local Dynamics. Ukrainian, Polish and Romanian Migrants in Rome // New waves: Migration from Eastern to Southern Europe. Lisbon, 2004. P. 41–47.

3. Baganha M.I, Marques J.C., Gois P. The Unforeseen Wave: Migration from Eastern Europe to Portugal // New waves: Migration from Eastern to Southern Europe. Lisbon, 2004. P. 23–31.

4. Берто Д., Малышева М.М. Культурная модель русских народных масс и вынужденный переход к рынку // Биографический метод в социологии: история, методология и практика. М., 1994. С. 94–146.

5. Долгих Е.И. Миграционные процессы сквозь призму индивидуального опыта // Судьбы людей: Россия. XX век. М., 1996. С. 355–372.

6. Симончук Е.В. Вынужденная профессиональная мобильность // Подвижность структуры: Современные процессы социальной мобильности. К., 1999. С. 174–191.

7. Ivankova-Stetsiuk O., Seleshchuk G. Le sfide e le potenzialita di addattamento delle famiglie polivocali de i migranti per lavoro ucraini // Reti migratory femminiti transnazionali tra Italia e Ucraine. Milano, 2012. P. 70–74.

8. Brain Net-Working Circular Migration. Migrants Flows Feeding into Business Internationalization / Ed. by A. Montanari Rubbetino Universita. Rome, 2010. P. 5–10.

9. Ukrainian Labour Migration Processes in Russia: Social and Gender Aspects. Materials of Comprehensive Sociological Study / Ed. by V. Tegeler, O. Cherkez; Awo Heimatgarten Foundation. Odesa, 2011.

10. Семенова В.В. Качественные методы: введение в гуманистическую социологию. М., 1998. 289 с.

11. Кононов И.Ф. Жители Донбасса: особенности культуры и способность к самоорганизации // Социология: теория, методы, маркетинг. 2002. № 3. С. 80–102.

PROBLEMS AND PROSPECTS OF REMOTE FAMILIES (BASED ON THE MATERIAL OF SOCIOLOGICAL RESEARCH)

O.B. Ivankova-Stetsyuk

The article examines the phenomenon of remote family which has arisen on the territory of the former USSR. Circumstances of modern remote families' formation, their main risks and prospects are considered. Based on the materials of a series of author's research, problems of remote families functioning are considered from the point of view of the main actors: husbands, wives, children and other relatives. Typical problems of remote families are considered: socialization of children, unity, and lack of communication. The author's view of the problem of social support of remote families is presented.

Keywords: sociology of family, remote family, social support of remote family.

References

1. Breceson D., Vuorella U. Transnational families in Twenty First century // The Transnational families: New European frontiers and global networks. Oxford, 2002.

2. Weber S. Exploring Some East-West Migrant Networks and Their Distant Local Dynamics. Ukrainian, Polish and Romanian Migrants in Rome // New waves: Migration from Eastern to Southern Europe. Lisbon, 2004. P. 41–47.

3. Baganha M.I, Marques J.C., Gois P. The Unforeseen Wave: Migration from Eastern Europe to Portugal // New waves: Migration from Eastern to Southern Europe. Lisbon, 2004. P. 23–31.

4. Berto D., Malysheva M.M. Kul'turnaja model' russkih narodnyh mass i vynuzhdennyj perehod k rynku // Biograficheskij metod v soci-

ologii: istorija, metodologija i praktika. M., 1994. S. 94–146.

5. Dolgih E.I. Migracionnye processy skvoz' prizmu individual'nogo opyta // Sud'by ljudej: Rossija. HH vek. M., 1996. S. 355–372.

6. Simonchuk E.V. Vynuzhdennaja professional'naja mobil'nost' // Podvizhnost' struktury: Sovremennye processy social'noj mobil'nosti. K., 1999. S. 174–191.

7. Ivankova-Stetsiuk O., Seleshchuk G. Le sfide e le potenzialita di addattamento delle famiglie polivocali de i migranti per lavoro ucraini // Reti migratory femminiti transnazionali tra Italia e Ucraine. Milano, 2012. P. 70–74.

8. Brain Net-Working Circular Migration. Migrants Flows Feeding into Business Internationalization / Ed. by A. Montanari Rubbetino Universita. Rome, 2010. P. 5–10.

9. Ukrainian Labour Migration Processes in Russia: Social and Gender Aspects. Materials of Comprehensive Sociological Study / Ed. by V. Tegeler, O. Cherkez; Awo Heimatgarten Foundation. Odesa, 2011.

10. Semenova V.V. Kachestvennye metody: vvedenie v gumanisticheskuju sociologiju. M., 1998. 289 c.

11. Kononov I.F. Zhiteli Donbassa: osobennosti kul'tury i sposobnost' k samoorganizacii // Sociologija: teorija, metody, marketing. 2002. № 3. S. 80–102.

УДК 316+312

ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ МАКРО- И МИКРОПОДХОДОВ В СОЦИОЛОГИИ СЕМЬИ НА ОСНОВЕ СТРУКТУРНО-ГЕНЕТИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ П. БУРДЬЁ

© 2014 г.

А.Р. Михеева

Новосибирский госуниверситет

annm@ieie.nsc.ru

Поступила в редакцию 05.06.2014

Рассматривается попытка интеграции макро- и микроподходов в социологии семьи, основанной на принципах генетического структурализма П. Бурдьё, а также на авторской разработке категорий приватно-демографического поля и приватно-демографического хабитуса. На основании перечисленных методологических концептов проводится анализ эволюции семьи, семейных практик, включающих в себя супружеские отношения, деторождение, семейное взаимодействие, кризисы семьи. Интерпретируется состояние и поведение современной семьи, объясняются такие явления, как откладывание брака, контроль и снижение деторождения, внебрачные рождения, разводы и др. Делается вывод об относительной молодости существующей модели отношений людей в сфере частной жизни.

Ключевые слова: сфера частной жизни, воспроизводство населения, историчность, приватно-демографическое поле, приватно-демографический хабитус.

Проблемы преодоления дилемм «макро – микро», «действия – структура», а также вопросы мультипарадигмальности в общей социологической теории рассматриваются во многих работах российских и зарубежных теоретиков. В социологии семьи проблема интеграции «макро – микро» и «действия – структуры» специально не обсуждается. Но практически во всех работах при постановке проблемы исследования семья определяется как социальный институт (структура) и как малая социальная группа (действие), а затем обосновывается выбор того или иного подхода, в соответствии с целями исследования. Чаще всего этот выбор останавливается на изучении взаимоотношений членов семьи как малой группы (микропозиции, действия), интерпретируемых в контексте институциональных ограничений: функций, ролей, статусов (макропозиции, структуры). И практически во всех отечественных исследованиях анализу семейных отношений как микропозиций/действия всегда предшествует описание «демографического фона» (число, величина и состав семей; уровни демографических характеристик рождаемости, брачности, разводимости, которые интерпретируются чаще всего как «институциональные дисфункции», «деинституализациия», т.е. в категориях макропозиций/структуры). Так что создается впечатление о преодолении макро-микро дилеммы в объяснении социальных процессов (как в частной жизни, так и в демографической сфере общества).

Следует акцентировать важный момент: в дискурсе знания социологии семьи, если и рассматривается «макроуровень» как система, влияющая на изменение семейных, гендерных и отношений, то под ним понимается «общество». Несомненно, и «общество» в целом, и его экономические, социальные, политические, военные состояния в определенные периоды влияют на приватные отношения людей: сексуальные, брачные, детско-родительские, супружеские, партнерские и т.п. Проблема состоит в конструировании гомогенного объекта исследования, который интегрирует рамки социологических и демографических знаний, поскольку более обоснованно было бы соотносить институциональные трансформации в сфере частной жизни не с состоянием общества «вообще», а именно с состоянием той социальной сферы, в которой происходит процесс возобновления поколений. Так что макроуровневый конструкт-детерминант трансформации отношений людей в сфере частной жизни мы назвали приватно-демографическим полем и считаем интегрированным объектом социологии семьи и демографии.

Конечно, неверно утверждать, что трансформационные процессы в приватно-демографическом поле совсем не зависят от уровня развития общества в целом. Есть огромные различия в семейных и гендерных отношениях, в режимах воспроизводства населения между индустриальными и аграрными обществами. Речь идет не об абсолютной, а об относительной автономности приватно-демографической сферы общества. Более того, в процессе «значительного экономического роста, цивилизационного

развития и особенно на его модернизационном этапе» в обществе проявляются такие характерные черты, как всё большее разделение на частное и публичное и ускорение развития публичных сфер.

Относительная автономность присуща не только приватно-демографической сфере, но и практически всем другим социальным сферам: экономической, политической, юридической, образовательной, религиозной, научной, литературной и др. Эти и некоторые другие социальные сферы изучал П. Бурдьё, подчеркивая их «полуавтономность» и называя их социальными полями или подпространствами. Он как раз и исследовал механизмы, позволяющие преодолеть оппозицию структуры – действия, объективизма – субъективизма. По теории генетического структурализма П. Бурдьё, противопоставление объективизма и субъективизма, структурной необходимости и индивидуальных действий является ложным, как он писал, «искусственной оппозицией» [1, с. 184]. Одним из важнейших принципов социологии Бурдьё является положение о том, что в социальном мире существует ряд полуавтономных полей, каждое из которых обладает своей собственной, особой логикой, целью, функционирует и развивается по своим собственным законам и формирует у акторов мнение относительно того, что в определенном поле имеет значение [2, с. 99–100].

При конструировании интегрального объекта исследования механизма трансформации семьи мы исходим из методологических предпосылок структурно-генетического подхода, а именно из того, что приватно-демографическое поле является одной из «полуавтономных» социальных сфер. Его цель – возобновление поколений людей и их первичная социализация, но одновременно и обеспечение психологически комфортного для жизни человека приватного микромира, способствующего сохранению его жизни и жизней его потомства, раскрытию потенциала людей в «личной жизни».

Говоря о приватности, мы акцентируем относительное отделение этого поля от публичных полей. Сфера частной жизни – это действительно относительно замкнутая совокупность специфических социальных отношений, развивающихся по своим законам, отличающих её от любой другой сферы и вообще – от пространства публичной сферы общества. Называя это поле демографическим, мы тем самым подчёркиваем его детерминированность исторически меняющимися режимами воспроизводства населения. Отметим здесь, что это не просто «демографическая ситуация» (например, в России сегодня), а исторически сложившаяся объективная социальная макроструктура, которая на протяжении нескольких поколений детерминирует практики, практические схемы в сфере частной, интимной жизни.

Структурными элементами (или, по Бурдьё, движущими силами) приватно-демографического поля являются следующие виды отношений людей в сфере частной жизни: сексуальные (как интимные, супружеские), брачные (как изменение брачного статуса), сексуальные и репродуктивные (как производство жизни), отношения с детьми (как родительство, опека), отношение к жизни, здоровью (сохранение/разрушение), гендерные отношения (в приватно-демографическом поле)[1]. Все они представляют собой сложные приватно-демографические социальные отношения со своими специфическими стратегиями, определяемыми объективной структурой приватно-демографического поля. Поскольку эти отношения происходят не всегда и не только в рамках брака и семьи, то в целом приватно-демографическое поле шире, чем семья и брак в их обычном понимании.

Приватно-демографическое поле существует лишь потому, что в нем есть «агенты» (взрослые мужчины и женщины, семьи с детьми или без детей, супружеские пары и пр.), между которыми и внутри которых устанавливаются специфические отношения, перечисленные выше и реализующиеся в их практиках. «Практики», по Бурдьё, – это проявление диалектической взаимосвязи между детерминирующей их структурой и действием. Применительно к нашему исследованию это означает, что в приватно-демографическом поле существуют объективные структуры, не зависящие от воли и сознания людей, которые могут ограничивать, подавлять или стимулировать интимные, сексуальные, брачные, репродуктивные, супружеские, гендерные, родительские и др. практики и диспозиции агентов (индивидов, семей, партнерских союзов) в этом поле. Но эта двусторонность генезиса (поле – практики – поле) приватно-демографической реальности, хотя и находятся в «диалектическом единстве», но не равнозначны. Они имеют свою иерархию: «субъективное структурирование социальной реальности есть подчинённый момент структурирования объективного» [3, с. 568]. В случае приватно-демографического поля это объясняет то, что его агенты (индивиды, партнеры, семьи, группы) могут осуществлять свои практики только «внутри» уже существующих, исторически сформировавшихся «приватно-демографических отношений», при этом они (агенты) могут лишь воспроизводить или трансфор-

мировать их. Воспроизводство или трансформация брачных, семейных, сексуальных и иных отношений в этом поле возможны только как реализация практических схем, схем восприятия, мышления, диспозиций, являющихся результатом интериоризации объективного состояния приватно-демографического поля и составными частями того, что, следуя теории Бурдьё, мы назвали приватно-демографическим хабитусом.

Главная онтологическая специфика изучаемого поля состоит в том, что его современное состояние (нынешняя объективная структура) в европейских обществах начала формироваться всего 2–3 века назад. В России сроки этой трансформации ещё короче. Но именно этот процесс – демографический переход – послужил «базисом» изменений всего множества отношений в сфере частной жизни. На протяжении же предыдущих нескольких миллионов лет существования человека и до XVII–XIX вв. структура приватно-демографического поля была исторически стабильной. На протяжении 5–6 миллионов лет в приватно-демографическом поле действовали силы (отношения, позиции, диспозиции, обычаи, традиции, запреты, табу, нормы, законы, практики), направленные на выживание человека как биологического вида (Homo Sapiens). Тогда, в те доисторические, исторические времена, в тех условиях существования/выживания и появилась система прочных предрасположенностей, или тот самый «традиционный» приватно-демографический хабитус, предназначенный для функционирования в качестве принципов, норм, запретов, регулирующих сексуальные, брачные, репродуктивные практики. Главный смысл того, исторически сложившегося приватно-демографического хабитуса (и сейчас ещё действующего во многих обществах – африканских, азиатских) состоял в максимизации рождений жизнеспособных потомков. Вершиной структурирующих действий того исторического (первобытного, древнего), а потом и «традиционного» приватно-демографического хабитуса и структурированных им практик было появление важнейшего элемента структуры приватно-демографического поля – преимущественно моногамного брака, единобрачной семьи [4].

«Традиционный» приватно-демографический хабитус, будучи продуктом объективной необходимости доисторического, исторического времени, периода Средневековья (выживания человека как биологического вида), порождал «общепринятые», безинтенциональные способы поведения, практики, отношения в приватно-демографическом поле. Положительно санкционировались только такие практики, которые были максимально приспособлены к объективным целям приватно-демографического поля – воспроизводству новых поколений в условиях низкой продолжительности жизни (20–25 лет). Тот архетипический «исторический» хабитус и производимые им модели мышления, действия, практические схемы были довольно эффективны – вид Homo Sapiens выжил и расселился по всему миру.

Важнейшим требованием архетипического, а потом и «традиционного» хабитуса (от доисторических времен до XVII–XVIII вв.) была жесткая «слитность» сексуальных, брачных и репродуктивных отношений внутри моногамной семьи [5, с. 172–176]. Это было «требованием» объективных структур приватно-демографического поля в условиях высокой смертности. Между тем, как следует из концепции хабитуса, «без насилия или спора из практик частной жизни людей архетипического и традиционного общества исключаются (хабитусом) все <…> те поступки, которые бы были несовместимы с объективными условиями» [6, с. 21]. А именно «запрещалось» воздержание от брака, его откладывание, отсутствие детей в браке, регулирование числа детей в браке, рождение детей вне брака, развод, нарушение гендерного режима (мужского господства) и др. Даже если такие события и происходили, то они были крайне редкими, поскольку такие практики негативно санкционировались, участвующие в них агенты наказывались.

Итак, модели мышления, практические схемы, практики, основанные на «архетипическом» и «традиционном» хабитусе, производились и воспроизводились на протяжении нескольких миллионов лет. И только два-три века назад начались едва заметные изменения в структуре приватно-демографического поля западноевропейских обществ. Появились практики откладывания брака, воздержания от сексуальных отношений, пуританство – хотя бы не жестко контролируемые, не осуждаемые; затем появились и распространились практики внутрисемейного ограничения числа детей у брачных пар в европейских обществах, а в конце XIX в. и в российском. В те же времена постепенно изменилось отношение к детству: дети становятся объектом любви, нежности, интимности – происходит «открытие детства» [7, с. 361–362], появляется и распространяется психология детоцентризма. Во взаимоотношениях взрослых людей актуализируется романтическая любовь, возможность «брака по любви», возможность развода, равноправие партнеров в сексуальных отношениях, в интимной сфере, самоценность

супружества без репродуктивных намерений и пр. Такое генетически двойственное переструктурирование приватно-демографического хабитуса и приватно-демографического поля исторически постепенно осуществлялось в процессе демографического перехода. Объективными основами-импульсами к нему были (и есть в мире в наше время) эпидемиологический переход и обусловленный им демографический взрыв, который начался в XVII веке в европейских обществах и продолжается в настоящее время как глобальный феномен[2].

В соответствии с новыми объективными условиями перенаселения постепенно, на протяжении XVII–XIX вв., в европейских обществах происходило переструктурирование приватно-демографического хабитуса, т.е. появлялся новый интериоризированный ансамбль приватно-демографических отношений, норм, представлений, диспозиций. Постепенно начал ослабевать социальный контроль за соблюдением старых норм, затем стала «пересматриваться» необходимость их «общей» направленности на «естественную» (максимальную) рождаемость. Эти практики под воздействием переопределенного (интериоризированного) хабитуса распространяются сначала в высших, наиболее образованных, богатых, зажиточных слоях европейских обществ. Экстериоризация хабитуса этих социальных групп постепенно становится объективной реальностью приватно-демографического поля европейских обществ (Франции, Англии, Германии).

К началу XX в. эти трансформации структуры приватно-демографического поля и приватно-демографического хабитуса стали охватываться всё большее число обществ, в т.ч. и Россию. Здесь наблюдались такие явления, которые П. Сорокин назвал кризисом современной ему семьи: «рост разводимости, уменьшение числа заключаемых браков, рост числа внебрачных детей, абортов, проституции, уменьшение числа детей в браке, эмансипация женщин» [8, с. 44, 243, 315]. Эти явления продолжали наблюдаться на протяжении всего XX в. Согласно концепции приватно-демографического хабитуса как закона соответствующего поля (продукта его истории), он (хабитус) постепенно переопределился в соответствии с объективными условиями перенаселения, адаптировался к ним; произошло переструктурирование диспозиций, представлений и практик агентов в направлении ограничения числа рождений. В практиках агентов приватно-демографического поля появились такие «новые элементы», как откладывание вступления в брак, воздержание от сексуальных связей (целомудрие, пуританство), внутрисемейное ограничение числа детей, внебрачные рождения, разводы, повторные союзы, сожительства (без детей), однополые союзы и другие практики частной жизни. Глубинный (хабитусный) смысл таких практик – соответствие исторически «новому» объективному состоянию приватно-демографического поля. Важно подчеркнуть, что именно такие «новые» практики/формы частной жизни «эффективно» разрывают слитность сексуального, брачного, репродуктивного и семейного поведения и не ведут к обязательным, как прежде, многочисленным рождениям и вообще – к зачатиям и рождениям. Такие практики были известны во все исторические эпохи, включая античную, и именно в те времена, когда перенаселение воспринималось как угроза государственного благополучия[3] [9, с. 315–421].

Для того чтобы представить модель трансформации отношений людей в сфере частной жизни во взаимосвязи с состоянием приватно-демографического поля и хабитуса надо иметь в виду, что хабитус имеет несколько свойств (интериоризированных «персонифицированных» схем), которые весьма важны с методической точки зрения. Прежде всего, это то, что диспозиции, составляющие хабитус, неосознанны [10, с. 400].

Другой характерной чертой хабитуса является гомологичность – схожесть приватно-демографических условий его формирования. Основанием этой гомологии могут быть диспозиции в отношениях брачного супружества, внебрачного супружества, родительства в «целой» семье, послеразводного родительства, внебрачного материнства и т.д. Практики агентов, относящихся к одной группе, приватно-демографический хабитус делает «разумными», связанными просто потому, что в схожих приватно-демографических условиях «работают» схожие практические схемы.

Ещё одно свойство хабитуса – эффект инертности, или гистерезиса: некоторе время после того, как социальные условия изменяются (демографический взрыв и переход на новый демографический режим), часть агентов продолжает воспроизводить прежние приватно-демографические практические схемы. Именно благодаря эффекту гистерезиса можно объяснить столь долговременную и столь сильную дифференциацию типов семейных, брачных, репродуктивных, гендерных отношений в разных обществах, отраженных в их культурах. Однако если учесть, что реализация этих отношений, практик, позиций, диспозиций в рамках архетипического и традиционного приватно-демографического хабитуса осуществлялась

несколько миллионов лет, а в рамках современного одно-два-три столетия, то получается, что это переструктурирование приватно-демографического поля и его хабитуса происходит не так уж медленно.

В результате изменений социальных приватно-демографических отношений, диспозиций индивиды и семьи осуществляют свои практики в частной жизни в соответствии с интериоризированным приватно-демографическим хабитусом, но так или иначе подчиняясь законам приватно-демографического поля и не ощущая при этом принуждения. Сущность этих законов, как и «современного» приватно-демографического хабитуса, состоит в разумном ограничении числа рождений. В рамках этих законов объективной структуры приватно-демографического поля происходит и будет происходить конструирование агентами общих ситуаций, схожих, типовых моделей действий, практик, что обусловливает их опривычивание, институционализацию – и это уже не только институты семьи и брака в их нынешнем понимании, но иные, инновационные агенты приватно-демографического поля, институты и структуры.

Примечания

1. В данной работе не ставится задача воспроизвести все тонкости теории П. Бурдьё применительно к области нашего исследования – социальных отношений в сфере частной жизни. Но поскольку использование категорий этой теории, на наш взгляд, действительно дает основания для построения интегральной модели механизма трансформации семьи и преодоления методологических дилемм в социологии семьи, данная модель разработана на базе основных теоретических принципов и понятий этой теории.

2. Свои взгляды по поводу угрозы демографического взрыва высказали в конце XVIII в. В. Годвин, Т. Мальтус и др., в XX в. – В.И. Вернадский, П. Эрлих, Дж. Форрестер, Д. Медоус, А. Сови, Р. Пресса, Ф. Нотенштейн и др., в XXI в. – Э. Гидденс, С. Капица и др.

3. Например, в Древней Греции.

Список литературы

1. Бурьде П. Социальное пространство и символическая власть // Бурдье П. Начала / Пер. с фр. Н.А. Шматко. М.: Socio-Logos, 1994. 288 с.

2. Бурьде П. От правил к стартегиям // Бурдье П. Начала / Пер. с фр. Н.А. Шматко. М.: Socio-Logos, 1994. 288 с.

3. Шматко Н.А. Социальное пространство Пьера Бурдьё (послесловие) // Бурдьё П. Социальное пространство: поля и практики / Пер. с фр. М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2007. 567 с.

4. Янковский Н.К. Лекция «Генетика и геномика» в рамках проекта «Academia» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.rusnanonet.ru/academia060510/ (дата обращения: 15.12.2010).

5. Вишневский А.Г. Воспроизводство населения и общество. История, современность, взгляд в будущее. М.: Финансы и статистика, 1982. 287 с.

6. Бурдьё П. Структуры, Habitus, Практики // В кн.: Современная социальная теория: Бурдьё, Гидденс, Хабермас. Новосибирск: Изд-во НГУ, 1995. 119 с.

7. Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке / Пер. с фр. Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 1999. 416 с.

8. Голод С.И. Семья и брак: историко-социологический анализ. СПб.: Петерполис, 1998. 272 с.

9. Фуко М. Использование удовольствий. История сексуальности. Т. 2 / Пер. с фр. В. Каплуна. СПб.: Академический проект, 2004. 432 с.

10. Шматко Н.А. Генетический структурализм Пьера Бурдьё // В кн. История теоретической социологии. В 4-х т. Т. 4 / Отв. ред. и сост. Ю.Н. Давыдов. М.: «Канон+» ОИ «Реабилитация», 2002. 556 с.

INTEGRATION OF MACRO AND MICRO APPROACHES IN SOCIOLOGY OF THE FAMILY BASED ON PIERRE BOURDIEU'S THEORY OF GENETIC STRUCTURALISM

A.R. Mikheeva

This paper is an attempt to integrate macro and micro approaches in the family sociology, based on P. Bourdieu's principles of genetic structuralism and also on the categories of private and demographic field and private and demographic habitus developed by the author. Based on these methodological concepts, an analysis of the evolution of the family, family practices, including the matrimonial relations, child-bearing, family interaction, and family crises is carried out. The state and behavior of the modern family are interpreted; such phenomena as marriage postponement, control of and decrease in child-bearing, non-marital births, divorces, etc. are explained. The conclusion is made that the existing model of relations between people in the sphere of private life is relatively new.

Keywords: private life sphere, population reproduction, historical approach, population explosion, private-demographic field, private-demographic habitus.

References

1. Burde P. Social'noe prostranstvo i simvolicheskaja vlast' // Burde P. Nachala / Per. s fr. N.A. Shmatko. M.: Socio-Logos, 1994.

2. Burde P. Ot pravil k startegijam // Burd'e P. Nachala / Per. s fr. N.A. Shmatko. M.: Socio-Logos, 1994.

3. Shmatko N.A. Social'noe prostranstvo P'era Burd'jo (posleslovie) // Burd'jo P. Social'noe prostranstvo: polja i praktiki / Per. s fr. M.: Institut jeksperimental'noj sociologii; SPb.: Aletejja, 2007. 567 s.

4. Jankovskij N.K. Lekcija «Genetika i genomika» v ramkah proekta «Academia» [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: www.rusnanonet.ru/academia060510/ (data obrashhenija: 15.12.2010).

5. Vishnevskij A.G. Vosproizvodstvo naselenija i obshhestvo. Istorija, sovremennost', vzgljad v budushhee. M.: Finansy i statistika, 1982. 287 s.

6. Burd'jo P. Struktury, Habitus, Praktiki // V kn.: Sovremennaja social'naja teorija: Burd'jo, Giddens, Habermas. Novosibirsk: Izd-vo NGU, 1995. 119 s.

7. Ar'es F. Rebenok i semejnaja zhizn' pri Starom porjadke / Per. s fr. Ekaterinburg: Izd-vo Ural'skogo un-ta, 1999. 416 s.

8. Golod S.I. Sem'ja i brak: istoriko-sociologicheskij analiz. SPb.: Peterpolis, 1998. 272 s.

9. Fuko M. Ispol'zovanie udovol'stvij. Istorija seksual'nosti. T. 2 / Per. s fr. V. Kapluna. SPb.: Akademicheskij proekt, 2004. 432 s.

10. Shmatko N.A. Geneticheskij strukturalizm P'era Burd'jo // V kn. Istorija teoreticheskoj sociologii. V 4-h t. T. 4 / Otv. red. i sost. Ju.N. Davydov. M.: «Kanon+» OI «Reabilitacija», 2002. 556 s.

УДК 316

РИТОРИКА КОНСТРУИРОВАНИЯ ОБРАЗА МНОГОДЕТНОЙ СЕМЬИ СРЕДСТВАМИ МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

© 2014 г.

Т.Ю. Петрова

Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского

innov@inbox.ru

Поступила в редакцию 05.06.2014

Предпринята попытка применить конструкционистскую концепцию социальных проблем Питера Ибарры и Джона Китсьюза к анализу телепередач на тему многодетности в современной России. Установлены основные риторики, используемые для конструирования социальной проблемы многодетности.

Ключевые слова: конструирование социальных проблем, риторические идиомы, многодетная семья.

Сохранение собственного населения – одна из важнейших задач любой страны. Демографическая ситуация в современной России в настоящее время прочно заняла одно из ведущих мест в социально-экономической повестке российского государства. В XXI век Россия вступила с крайне низкими показателями рождаемости условных поколений. Стремительный рост смертности на фоне столь же стремительного падения рождаемости в России в конце 1980-х – начале 1990-х гг. получил название «русский крест».

Об опасностях, которыми чревата депопуляция, происходящая, в том числе, и за счет низкой рождаемости, экспертное сообщество предупреждало давно. Это, во-первых, абсолютное сокращение численности населения страны, а во-вторых, деформация его возрастной структуры – постарение возрастного состава населения в целом и особенно его трудоспособной части. Наше государство обратилось к этой проблеме в середине 2000-х гг., когда были сформулированы меры стимулирования рождаемости [1]. С 2007 г. началась борьба за ее рост. Что касается замысла и масштаба поставленных целей, то не будет преувеличением сказать, что в новейшей истории как России, так и зарубежных стран аналогов подобных государственных программ не было.

В итоге в 2013 г. впервые в истории новой России рождаемость населения превысила смертность. Однако эксперты не видят причин успокаиваться. По их мнению, в течение нескольких лет с 2012 г. будет сохраняться нулевая, возможно, даже немного положительная динамика естественного прироста населения, но во второй половине десятых годов она неминуемо сменится на обратную и кривые рождаемости и смертности резко разойдутся в стороны. Мы увидим скачок естественной убыли населения и второе «издание» «русского креста» [2]. Половозрастная пирамида 2013 г. отражает и падение числа рождений в 1990-е гг., и его рост в 2000-е (тоже во многом «эхо» подъема в 1980-е гг.). Она также дает возможность предугадать, когда при неизменном режиме воспроизводства населения произойдет следующее сужение – примерно через 5 лет. К 2017 г. в активных репродуктивных возрастах окажутся самые малочисленные поколения 1990-х гг. рождения. Одновременно с этим пенсионный порог переступят многочисленные поколения 1957–1962 гг. рождения, а это означает, что естественная убыль населения снова усилится.

Даже сейчас рождаемость в России по-прежнему намного ниже уровня замещения поколений, а чтобы компенсировать нынешний уровень бездетности, надо, чтобы каждая вторая семья имела 3 детей [3]. Можно говорить о том, что для стабильного выхода из демографического кризиса необходима ориентация на многодетность у населения.

Однако в реальности до массовой многодетности далеко. По данным переписи населения 2010 г., в 65% российских семей растёт один ребёнок, тогда как на рождение трёх и более детей решились не более 6% [4]. В 2013 г. на рождение третьего (или последующего) ребенка решилось уже около 8% [5]. Хотя сейчас наблюдается достаточно быстрый рост количества многодетных семей, надо отметить, что большая их часть – «условно» многодетные семьи: сегодня среди семей, которые имеют мно-

годетный статус, около 75% составляют те, где растут трое детей. В то же время, с демографической точки зрения, многодетными являются семьи с 5 и более детьми.

Существует потенциал изменения сложившейся ситуации. Считается, что репродуктивное поведение регулируется социальной нормой относительно числа детей в семье, которая разделяется большинством населения [6]. Многочисленные исследования показывают, что желаемое количество детей для подавляющего большинства женщин не превышает двух. Хотя в последнее время в крупных городах происходит откладывание рождения детей, трансформация социальной нормы в сторону однодетности, а также формирование нового типа нормы – сознательный отказ от рождения детей [7–9], существует достаточно большая группа населения, которая может стать основой многодетности. По результатам общероссийского исследования «Родители и дети, мужчины и женщины в семье и обществе», 19% опрошенных в 2007 г. заявили, что хотели родить 3 и более детей [6, с. 21]. По мнению одного из ведущих демографов в мире П. Макдональда, в целом очень низкая рождаемость не соответствует действительным устремлениям отдельных людей, за счет которых она возникает [10]. Он подчеркивает, что, «описывая свои «идеальные жизненные установки», женщины, на самом деле, комментируют характер социально-общественных условий, в которых они планируют завести детей. Они говорят, что в других общественных условиях они, безусловно, завели бы большее количество детей» [10, с. 27].

Мы можем говорить о том, что современное российское общество воспринимает демографическую ситуацию как проблемную.

«Социальная проблема» (одна из ключевых категорий современного социологического знания) в течение долгого времени представлялась как объективно существующее социальное условие – изъян в социальном устройстве (Т. Парсонс, Р. Мертон, Р. Нисбет) [11, с. 74]. Объясняя природу и сущность социальных проблем, исследователи оперировали понятием «норма», чем неоднократно вызывали нарекания в научном сообществе, так как понятия социальной нормы и девиации не существуют вне субъективного сознания.

В конце XX в. распространение получил альтернативный исследовательский подход – конструкционизм, основная идея которого состоит в том, что «социальные проблемы не имеют независимого существования в качестве совокупности объективных социальных условий, а являются прежде всего результатами процесса коллективного определения» [12].

Д. Китсьюз, П. Ибарра и М. Спектор предложили понимать процесс конструирования социальных проблем как «деятельность индивидов или групп, выражающих недовольство и выдвигающих утверждения требовательного характера относительно некоторых предполагаемых условий» [13]. При этом все «утверждения-требования», на их взгляд, представляют собой попытку убедить некоторую аудиторию в существовании определенной социальной проблемы, то есть являются формой риторики, а следовательно, могут быть подвержены языковому анализу.

Социальные проблемы конструируются на «аренах публичного дискурса» [14], которыми являются социальные институты, кино, СМИ и т.д. Особый статус в этой системе имеют средства массовой информации: они не только представляют собой обособленную «арену» для конструирования социальных проблем, но и служат средством взаимодействия между различными «аренами» и распространения активности от одной к другим. В связи с этим расширяется количество потенциальных акторов, принимающих участие в конструировании проблемы с помощью масс-медиа. Кроме этого, средства массовой информации участвуют в формировании у аудитории ценностных ориентаций и стратегий участия в социальной действительности и представляют различные модели медийной реальности.

В последние годы большое значение приобрела новая публичная арена – Интернет. Как пишут О.Ю. Кольцова и И.Г. Ясавеев, теоретики конструкционизма еще 10 лет назад обратили внимание на возможности этой арены и проанализировали ее особенности. Их основной вывод состоит в том, что конструирование социальных проблем в сети Интернет не отличается от конструирования на других публичных аренах, а специфика Интернета по сравнению с профессиональными медиа заключается в большей пропускной способности, большей скорости конструирования проблем и меньшей вероятности потери проблемами новизны [15].

Целью данной работы является выявление особенностей риторики конструирования социальной проблемы многодетности с позиций подхода, очерченного П. Ибаррой и Дж. Китсьюзом. Для анализа были выбраны видеозаписи телевизионных передач, посвященных многодетным семьям, размещенные в сети Интернет.

Выбор материала исследования был основан на предположении, что формат тематических

телепередач, связанный с высказыванием разных точек зрения и достаточной продолжительностью, позволит выявить основные используемые риторики. Пять из семи выбранных передач являются ток-шоу, оставшиеся сняты в информационно-аналитическом жанре. Ток-шóу — вид телепередачи, в котором один или несколько приглашённых участников ведут обсуждение предлагаемых ведущим тем. Как правило, при этом присутствуют приглашённые в студию зрители. Иногда зрителям предоставляется возможность задать вопрос или высказать своё мнение. Необходимо отметить, что в некоторых случаях термином «ток-шоу» обозначают любую «разговорную» передачу (например, беседу за круглым столом или даже простое интервью в студии, если его берет достаточно популярный журналист).

А.С. Вартанов отмечает, что задача жанра ток-шоу – активизировать восприятие содержания, заключенного в передаче с помощью формы диспута, острых вопросов, высказывания различных точек зрения [16, с. 23]. Особенность современного российского ток-шоу заключается в том, что при внешней форме свободной дискуссии на самом деле зрителям предлагается одна-единственная, строго ограниченная в своих параметрах позиция [17].

Отбор материала проводился при помощи поисковой системы ЯндексВидео, специализирующейся на поиске видеозаписей. Использовались следующие запросы: многодетная семья, многодетная мама. В результате было выбрано 7 ток-шоу общей продолжительностью 5 часов[1]. Они актуальны (взяты программы за последние 3 года); 6 из них выпущены российскими телеканалами и 1 белорусским на русском языке. Эта передача была оставлена в общем массиве анализируемых программ по ряду причин. Во-первых, в связи с главной особенностью интернет-пространства – его открытостью и равной возможностью доступа из любой точки земного шара. Русскоязычный сектор Интернета включает в себя не только граждан РФ, но и всех, кто понимает русский язык. Люди, комментировавшие видеозаписи, иногда указывали страну своего нынешнего проживания, и среди указанных стран были США, Израиль, Россия и Казахстан. Таким образом, выбранная запись белорусского телеканала в равной степени с российскими формирует медийное описание многодетности. Во-вторых, демографические процессы в Белоруссии во многом схожи с процессами в России (и часть исследователей вместо упомянутого словосочетания «русский крест» использует сочетание «славянский крест»). Наши предположения подтвердились тем, что в процессе анализа не было выявлено отличий в описании многодетности в российских и в белорусских программах.

Надо отметить, что ни участники, ни ведущие ток-шоу, ни многодетные родители разницы между биологической многодетной семьей (где все дети рождены от супругов), приемной многодетной семьей (в нее входят и опекунские семьи) и смешанной многодетной семьей (где есть и родные, и приемные дети) не проговаривали. По всей видимости, в сознании людей эти семьи похожи тем, что ответственность за появление детей в семье лежит на родителях, неважно, было ли это решение о рождении или решение об усыновлении/взятии под опеку (поэтому и при анализе основных риторик эти группы особо рассматриваться не будут). Заметно большее внимание уделялось женщинам, даже в тех семьях, где муж и отец детей не только есть, но и принимает активное участие в жизни семьи, что, возможно, связано с существующими гендерными стереотипами о распределении обязанностей в семье.

В анализе выбранных программ мы будем опираться на исследовательскую программу конструкционизма, предложенную Питером Ибаррой и Джоном Китсьюзом и популяризованную в современной российской социологии И.Г. Ясавеевым.

П. Ибарра и Дж. Китсьюз очертили четыре измерения риторики требовательного характера: 1) риторические идиомы — дефинициональные комплексы, посредством которых вырабатывается проблематичный статус ситуаций; 2) контрриторика — дискурсивные стратегии противодействия конструированию проблемы; 3) лейтмотивы — фигуры речи, выражающие главный аспект социальной проблемы или ее динамику; 4) стили выдвижения требований: научный, комический, театральный, гражданский, правовой или субкультурный [15, с. 84].

Оговариваясь, что речь идет об идеальных типах, Ибарра и Китсьюз описывают ряд риторических идиом: это риторика утраты, риторика наделения правом, риторика опасности, риторика неразумности и риторика бедствия [15, с. 84–85].

В процессе анализа ток-шоу были выделены все основные идеально-типические риторики; основными среди них являются риторики утраты, наделения правом и бедствия.

Риторика утраты используется в основном при описании дореволюционной многодетной семьи. При этом в качестве видеоряда могут использоваться фотографии или картины многодетных семей, молодых женщин с новорож-

денными детьми. Употребляются такие ключевые слова, как *наследие*, *культура*, *предки*, *упадок* и *защита*.

Риторика наделения правом служит, по мнению Ибарры и Китсьюза, для проблематизации любых форм дискриминации, с ее помощью подчеркивается важность обеспечения всех равными правами и возможностями. Она используется преимущественно по отношению к детям из двух групп многодетных семей: включающих 8 и более детей и находящихся в тяжелых условиях, в первую очередь жилищных. Основная идея использования такой риторики заключается в необходимости государственной помощи семьям этих двух групп.

Риторика бедствия, создающая образ катастрофы, выступает своего рода мегаформатом. Люди, выдвигающие требования с использованием этой идиомы, могут представлять ситуацию, конструируемую в качестве проблемы, как включающую в себя целый ряд других проблематизируемых ситуаций. Данная идиома «помещает различных участников под своего рода символический зонтик, обеспечивая таким образом основу для создания коалиции. Риторика бедствия не защищает определенную систему морали, как это делают другие идиомы. Она признает, что моральные суждения союзников могут быть различными. Смысл, создаваемый данной риторикой, заключается в том, что <…> в настоящий момент необходимо действовать» [18]. Во всех анализируемых программах с той или иной частотой говорилось об интенсивном вымирании народа, о демографической катастрофе и демографической безопасности, о необходимости материальной и моральной поддержки многодетных семей.

Риторика неразумности использовалась, когда речь заходила о материальном положении многодетных семей, о нехватке средств на питание и о серьезных жилищных проблемах. Подчеркивалась индивидуальная ответственность родителей, которые решились родить детей, находясь не в самых лучших материальных условиях. Например, многодетным матерям журналист мог задать вопрос: «А вы думали перед рождением ребенка, чем кормить его будете?». Эта риторика часто использовалась вместе с риторикой опасности, которая применяется к ситуациям, которые представляют угрозу здоровью и безопасности людей. Видеоряд в этом случае обычно связан с состоянием жилых помещений, в которых проживает многодетная семья. Надо отметить, что при конструировании социальной проблемы многодетности риторики неразумности и опасности обычно противоречат риторике бедствия. Это отмечают и другие исследователи, например, О.Г. Исупова: «Матери оказываются в ситуации логического парадокса, который, тем не менее, не для всех очевиден: вы родили ребенка, потому что сами этого хотели, значит, вы за него полностью отвечаете; значит, вы отвечаете за все, что от вас в связи с вашим ребенком потребует государство; и в конце концов оно и самого ребенка у вас заберет… Мы виноваты в том, что родили детей, и должны быть вечно за это наказаны – такое впечатление характерно для значительной части российских матерей» [19]. Проведенный анализ показывает, что, с точки зрения «общественного мнения», многодетные матери оказываются виноваты тем больше, чем больше родили детей (исключение составляют только очень богатые и успешные женщины, например, Наталья Водянова).

Помимо основных идеально-типических риторик были выделены следующие риторики.

1. Риторика призвания, связанного с особым талантом, состоянием души или героизмом многодетной матери (в этом случае о мужчине, который также является родителем или опекуном детей, вообще не упоминается, хотя в кадре он может присутствовать). Подчеркивалась тяжесть воспитания детей, тяжесть ведения домашнего хозяйства.

2. Риторика социального иждивенчества, использования детей как решения материальных проблем. В основном использовалась как контрриторика к риторике призвания.

3. Риторика счастья детей. В большинстве случаев счастье детей связывалось с материальным благополучием и вниманием родителей, в ряде случаев было противопоставление многодетной и однодетной семьи с подтверждением в видеоряде и тексте более счастливого детства единственного ребенка. Общение сиблингов многодетной семьи упоминается исключительно в виде помощи старших в уходе за младшими, хотя в видеоряде присутствуют совместные игры.

Отдельно в каждой из рассматриваемых программ упоминается амбивалентное отношение общества к многодетным семьям, а то и прямое противопоставление негативного отношения людей глянцу правительственных заявлений и социальной рекламы.

Таким образом, современное телевидение имеет и использует ресурсы для формирования утверждений-требований, связанных с многодетностью. При формулировке проблем, связанных с многодетностью, риторическим идиомам, главным этосом которых являются демо-

графическая безопасность и традиции, противостоит контрриторическая стратегия, направленная на критику действий правительства и самих многодетных родителей, родивших детей в условиях, которые воспринимаются как неудовлетворительные.

Примечания

1. Список проанализированных передач (ранжирован по алфавиту):

1) «Беларусь Сегодня». Многодетные семьи. 08.12.2011. Продолжительность 26.09. – URL: http://www.youtube.com/watch?v=si-hS6v9Vks (дата обращения 02.04.2014);

2) Многодетные: между подвигом и бизнесом. 15.05.2013. Продолжительность 37.37. – URL:http://vk.com/videos-43007438?z=video-43007438_164983107%2Fclub43007438 (дата обращения 02.04.2014);

3) «Общий интерес». Многодетные семьи. 18.10.2011. Продолжительность 26.09. – URL: http://www.youtube.com/watch?v=c_TsG9AYA8A (дата обращения 02.04.2014);

4) «Право голоса». Станет ли Россия страной многодетных мам. 14.06.2013. Продолжительность 49.22. – URL: http://vk.com/videos-43007438?z=video-43007438_165215395%2Fclub43007438 (дата обращения 02.04.2014);

5) «Самое время. День». Плодить нищету или обрести радость материнства? 11.04.13. Продолжительность 59.37. – URL: http://www.youtube.com/watch?v=M38G-IMUO0k (дата обращения 02.04.2014);

6) «Слово за слово». Защищены ли права многодетных семей? 03.04.2010. Продолжительность 44.51. – URL: http://rutube.ru/video/242c1ce938b7a1687da0dd5f0fb0d451/?ref=logo (дата обращения 02.04.2014);

7) «Семейные ценности». Многодетная семья. 09.06.2012. Продолжительность 51.30. – URL: http://www.youtube.com/watch?v=zqaSgurh724 (дата обращения 02.04.2014).

Список литературы

1. Малева Т., Тындик А. Потенциал роста рождаемости в Москве // Демоскоп Weekly. № 585–586. 10–23 февраля 2014. – URL: http://www.demoscope.ru/weekly/2014/0585/tema02.php (дата обращения 02.04.2014).

2. Михайлов А. Новые данные Росстата: «поцелуй смерти» // Демоскоп Weekly. № 585–586. 10–23 февраля 2014. – URL: http://demoscope.ru/weekly/2014/0585/gazeta02.php (дата обращения 02.04.2014).

3. Захаров С. Рост числа рождений в России закончился? // Демоскоп Weekly. № 453–454. 7–20 февраля 2011. – URL: http://www.demoscope.ru/weekly/2011/0453/tema02.php (дата обращения 02.04.2014).

4. Всероссийская перепись населения 2010 г. – URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/perepis_itogi1612.htm (дата обращения 02.04.2014).

5. Более 200 случаев рождения двойняшек зарегистрировано в Нижнем Новгороде в 2013 году // Пресс-конференция заместителя начальника Нижегородстата Е. Груздевой 19.03.2014. – URL: http://news.mail.ru/inregions/volgaregion/52/society/17447772/ (дата обращения 02.04.2014).

6. Синявская О.В., Тындик А.О., Головляницина Е.Б. В каких семьях рождаются дети? Факторы репродуктивного поведения в России // Семья в центре социально-демографической политики? Сборник аналитических статей / Отв. ред. О.В. Синявская. М.: НИСП, 2009. С. 19–46.

7. Малева Т., Тындик А. Потенциал роста рождаемости в Москве // Демоскоп Weekly. № 585–586. 10–23 февраля 2014. – URL: http://www.demoscope.ru/weekly/2014/0585/tema02.php (дата обращения 02.04.2014).

8. Вовк Е. Количество детей в семье: установки и репродуктивное поведение // Социальная реальность. 2007. № 1. С. 33–46.

9. Малева Т.М., Синявская О.В. Социально-экономические факторы рождаемости в России: эмпирические измерения и вызовы социальной политике // SPERO. 2006. № 5. С. 70–97.

10. Макдональд П. Низкая рождаемость и государство: эффективность политики // Низкая рождаемость в Российской Федерации: вызовы и стратегические подходы: Материалы международного семинара. М.: Права человека, 2006. С. 27–56.

11. Минина В.Н. Социология социальных проблем: аналитический обзор основных концепций // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998. Т. 1. Вып. 3. С. 74–90.

12. Блумер Г. Социальные проблемы как коллективное поведение // Социальные проблемы: конструкционистское прочтение: Хрестоматия. Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2007. С. 11–25.

13. Бест Д. Социальные проблемы // Социальные проблемы: конструкционистское прочтение: Хрестоматия. Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2007. С. 26–54.

14. Хилгартнер С., Боск Ч.Л. Рост и упадок социальных проблем: концепция публичных арен // Социальные проблемы: конструкционистское прочтение: Хрестоматия. Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2007. С. 145–184.

15. Кольцова О.Ю., Ясавеев И.Г. Конструирование проблемы полицейского насилия в российской блогосфере: риторика, лейтмотивы и стили // Журнал социологии и социальной антропологии. 2013. Т. XVI. № 3 (68). С. 81–101.

16. Вартанов А.С. Актуальные проблемы телевизионного творчества на телевизионных подмостках. М., 2003. 320 с.

17. Ним Е. О социологах, телеведущих, рыцарях и чучелах: деконструкция медиадискурса социальных проблем // Журнал исследований социальной политики. 2010. № 1. С. 13–32.

18. Ибарра П., Китсьюз Дж. Дискурс выдвижения утверждений-требований и просторечные ресурсы // Социальные проблемы: конструкционистское прочтение. Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2007. С. 55–114.

19. Исупова О.Г. ТыжеМать: неизбежный героизм и неизбывная вина материнства // Полит.ру – URL: http://polit.ru/article/2014/02/01/isoupova/ (дата обращения 02.04.2014).

RHETORIC OF MULTIPLE CHILDREN FAMILY'S IMAGE CONSTRUCTION IN MASS MEDIA

T.Yu. Petrova

The article presents the results of the constructionist study of media discourse of multiple children family's image in a contemporary talk show. This analysis has allowed us to establish the main rhetoric used for construction of the social problem of multiple children families.

Keywords: constructionism, rhetoric idioms, multiple children family.

References

1. Maleva T., Tyndik A. Potencial rosta rozhdaemosti v Moskve // Demoskop Weekly. № 585–586. 10–23 fevralja 2014. – URL: http://www.demoscope.ru/weekly/2014/0585/tema02.php (data obrashhenija 02.04.2014).

2. Mihajlov A. Novye dannye Rosstata: «poceluj smerti» // Demoskop Weekly. № 585–586. 10–23 fevralja 2014. – URL: http://demoscope.ru/weekly/2014/0585/gazeta02.php (data obrashhenija 02.04.2014).

3. Zaharov S. Rost chisla rozhdenij v Rossii zakonchilsja? // Demoskop Weekly. № 453–454. 7–20 fevralja 2011. – URL: http://www.demoscope.ru/weekly/2011/0453/tema02.php (data obrashhenija 02.04.2014).

4. Vserossijskaja perepis' naselenija 2010 g. – URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/ perepis_itogi1612.htm (data obrashhenija 02.04.2014).

5. Bolee 200 sluchaev rozhdenija dvojnjashek zaregistrirovano v Nizhnem Novgorode v 2013 godu // Press-konferencija zamestitelja nachal'nika Nizhegorodstata E. Gruzdevoj 19.03.2014. – URL: http://news.mail.ru/inregions/volgaregion/52/society/1744777/ (data obrashhenija 02.04.2014).

6. Sinjavskaja O.V., Tyndik A.O., Golovljanicina E.B. V kakih sem'jah rozhdajutsja deti? Faktory reproduktivnogo povedenija v Rossii // Sem'ja v centre social'no-demograficheskoj politiki? Sbornik analiticheskih statej / Otv. red. O.V. Sinjavskaja. M.: NISP, 2009. C. 19–46.

7. Maleva T., Tyndik A. Potencial rosta rozhdaemosti v Moskve // Demoskop Weekly. № 585–586. 10–23 fevralja 2014. – URL: http://www.demoscope.ru/weekly/2014/0585/tema02.php (data obrashhenija 02.04. 2014).

8. Vovk E. Kolichestvo detej v sem'e: ustanovki i reproduktivnoe povedenie // Social'naja real'nost'. 2007. № 1. C. 33–46.

9. Maleva T.M., Sinjavskaja O.V. Social'no-jekonomicheskie faktory rozhdaemosti v Rossii: jempiricheskie izmerenija i vyzovy social'noj politike // SPERO. 2006. № 5. S. 70–97.

10. Makdonal'd P. Nizkaja rozhdaemost' i gosudarstvo: jeffektivnost' politiki // Nizkaja rozhdaemost' v Rossijskoj Federacii: vyzovy i strategicheskie podhody: Materialy mezhdunarodnogo seminara. M.: Prava cheloveka, 2006. C. 27–56.

11. Minina V.N. Sociologija social'nyh problem: analiticheskij obzor osnovnyh koncepcij // Zhurnal sociologii i social'noj antropologii. 1998. T. 1. Vyp. 3. S. 74–90.

12. Blumer G. Social'nye problemy kak kollektivnoe povedenie // Social'nye problemy: konstrukcionistskoe prochtenie: Hrestomatija. Kazan': Izd-vo Kazansk. un-ta, 2007. S. 11–25.

13. Best D. Social'nye problemy // Social'nye problemy: konstrukcionistskoe prochtenie: Hrestomatija. Kazan': Izd-vo Kazansk. un-ta, 2007. S. 26–54.

14. Hilgartner S., Bosk Ch.L. Rost i upadok social'nyh problem: koncepcija publichnyh aren // Social'nye problemy: konstrukcionistskoe prochtenie: Hrestomatija. Kazan': Izd-vo Kazansk. un-ta, 2007. S. 145–184.

15. Kol'cova O.Ju., Jasaveev I.G. Konstruirovanie problemy policejskogo nasilija v rossijskoj blogosfere: ritorika, lejtmotivy i stili // Zhurnal sociologii i social'noj antropologii. 2013. T. XVI. № 3 (68). S. 81–101.

16. Vartanov A.S. Aktual'nye problemy televizionnogo tvorchestva na televizionnyh podmostkah. M., 2003. 320 s.

17. Nim E. O sociologah, televedushhih, rycarjah i chuchelah: dekonstrukcija mediadiskursa social'nyh problem // Zhurnal issledovanij social'noj politiki. 2010. № 1. S. 13–32.

18. Ibarra P., Kits'juz Dzh. Diskurs vydvizhenija utverzhdenij-trebovanij i prostorechnye resursy // Social'nye problemy: konstrukcionistskoe prochtenie. Kazan': Izd-vo Kazansk. un-ta, 2007. S. 55–114.

19. Isupova O.G. TyzheMat': neizbezhnyj geroizm i neizbyvnaja vina materinstva // Polit.ru – URL: http://polit.ru/article/2014/02/01/isoupova/ (data obrashhenija 02.04.2014).

УДК 316.472.3

СОЦИАЛЬНАЯ ПРОФИЛАКТИКА КИБЕРБУЛЛИНГА

© 2014 г.

А.С. Зинцова

Муромский институт (филиал) Владимирского госуниверситета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых

azincova@yandex.ru

Поступила в редакцию 06.06.2014

Анализируется явление кибербуллинга как комплексной проблемы социальной группы подростков; приводятся результаты эмпирических исследований; предлагается модель оказания помощи подросткам, ставшими жертвой кибербуллинга.

Ключевые слова: буллинг, кибербуллинг, дезадаптированный подросток, кибербуллеры, комплексная социальная помощь.

В настоящее время феномен кибербуллинга обсуждается специалистами в связи с участившимися случаями суицида подростков. Распространение кибербуллинга связано с развитием интернет-технологий и увеличением случаев интернет-агрессии. Данный вид агрессии является популярным среди подростков, так как личность обидчика остается анонимной, вследствие чего подростки, склонные к насильственному поведению, активизируются.

Проявление агрессии дистанционно не позволяет увидеть реакции жертвы и влияния своего поступка, не вызывает чувства сопереживания. Электронные средства коммуникации все доступны, что способствует быстроте передачи и ретрансляции информации.

В российской науке процесс кибербуллинга начали изучать сравнительно недавно, хотя проблема является крайне острой. По утверждениям психологов, в России кибербуллингу подвергается каждый третий ребенок [1]. О масштабе явления также можно судить по материалам новостей, где освещаются инциденты, связанные с тяжелой формой кибербуллинга, то есть сопряженные с физическим насилием.

За последние годы феномен кибербуллинга стал очень популярен среди исследователей, проводилась работа по его изучению, диагностике и профилактике. В данной сфере наиболее известны имена зарубежных ученых, например, Билла Белсея, который впервые дал определение понятия кибербуллинг и является создателем интернет-сайта www.bullying.org. Г. Берсон изучает новые риски насилия в эпоху цифровых технологий. Катрин Блайа анализирует влияние кибербуллинга на атмосферу в учебном учреждении. О. Иббара определяет связь между депрессивными состояниями подростков и интернет-притеснениями. С. Кит и М.Е. Мартин занимаются разработкой культуры поведения в Интернете. Рональд Дик выявляет компьютерную преступность.

В России изучением данной проблемы занимаются Л.А. Найденова и И.С. Осипов. Они выявляют последствия кибербуллинга и разрабатывают способы защиты от него. У. Парфентьев интерпретирует кибербуллинг с точки зрения правовых основ и обращает внимание на развитие интернет-безопасности.

Наша цель – изучить феномен кибербуллинга как формы подавления подростковой личности и определить содержание социальной профилактики кибербуллинга, что предполагает постановку следующих задач: определить теоретические подходы к обоснованию феномена «кибербуллинга»; выделить методы и средства помощи подростку, ставшему жертвой кибербуллинга; охарактеризовать деятельность специалиста по сопровождению подростка, ставшего жертвой кибербуллинга.

При решении поставленных задач использовались следующие методы исследования: системного анализа и синтеза социологической, социально-педагогической, психологической литературы; систематизации фактов; анализа нормативных актов; опрос в форме анкетирования, тестирование.

Термин «кибербуллинг» был впервые введен в научный оборот канадским педагогом Биллом Белсеем, определяющим его как преднамеренное, повторяющиеся враждебное поведение отдельных лиц или групп, намеревающихся нанести вред другим, используя информационные и коммуникационные технологии. Однако первичным было понятие – буллинг, обозначающее запугивание, физический или психологический

террор, направленный на то, чтобы вызвать у другого страх и тем самым подчинить его себе [2]. Среди отечественных исследователей эту проблему изучали И.С. Кон, И.С. Бердышев.

Различают два типа буллинга: непосредственный, физический, и косвенный, который иначе называют социальной агрессией.

К социальной агрессии можно отнести вербальный буллинг, где орудием служат обидное имя, с которым постоянно обращаются к жертве, обзывания, распространение обидных слухов и т.д.; обидные жесты или действия (например, плевки в жертву либо в её направлении); запугивание (использование агрессивного языка тела и интонаций голоса для того, чтобы заставить жертву совершать или не совершать что-либо); изоляция (жертва умышленно изолируется, выгоняется или игнорируется частью учеников или всем классом); вымогательство (денег, еды, иных вещей, принуждение что-либо украсть); повреждение и иные действия с имуществом (воровство, грабёж, прятанье личных вещей жертвы); кибербуллинг – унижение с помощью мобильных телефонов, интернета, иных электронных устройств (пересылка неоднозначных изображений и фотографий, обзывание, распространение слухов и др.) [3].

Следовательно, мы можем определить, что кибербуллинг является разновидностью буллинга, но более сложной, доступной и всеохватывающей. Возникновение кибербуллинга связано с развитием сети Интернет. В современном мире Интернет выполняет функцию «социального ориентира» по формированию сознания людей, воспитанию их вкусов, взглядов, привычек, предпочтений. Большая часть подростков проводит в социальных сетях все свое свободное время, что было недоступно ранее их родителям. Все больше проблем возникает в связи с этим, хотя многие родители не видят ничего плохого в том, что у ребенка есть своя страничка в «ВКонтакте» или «Одноклассниках», не подозревая о том, что, проводя длительное время за компьютером, ребенок может подвергаться виртуальному насилию – кибербуллингу.

В настоящие время кибербуллинг имеет широкое распространение. В США только за один год 41% школьников испытал воздействие в среднем трех атак кибербуллинга (то есть кампаний по запугиванию и унижению); около 13% – четырех-шести атак, 19% – семи и более. В Европе больше всего детей и подростков подверглось кибербуллингу в Польше (52%) и в Эстонии (31%), меньше всего – в Бельгии (10%). В большинстве случаев (в среднем по ЕС и США) 60–70% потерпевших знали преследователей лично [4].

Согласно данным исследования «Дети России онлайн», осуществленного сотрудниками Фонда Развития интернет факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова и Федерального института развития образования в России, 23% детей, пользующиеся Интернетом, становятся жертвами кибербуллинга. Оценить динамику роста кибербуллинга крайне сложно, поскольку далеко не каждый ребенок сообщает о подобных действиях в отношении себя; и количество реальных проявлений кибербуллинга, как правило, в разы выше предполагаемых показателей.

Рост масштабов кибербуллинга связан с тем, что более 80% российских подростков имеют профиль в социальной сети, у каждого шестого из них более 100 друзей, 4% детей имеют более 300 друзей в социальной сети. Это говорит о том, что дети очень общительны, знакомятся в Интернете и общаются с интернет-знакомыми почти так же часто, как и со знакомыми в реальной жизни. Подростки приравнивают социальные сети к реальному миру. Кроме того, в социальных сетях подросткам легко реализовать свои агрессивные наклонности, агрессию можно проявлять свободно, анонимно и часто безнаказанно.

Кибербуллинг относится к формам психологического насилия. Согласно исследованиям, наиболее часто жертвами различного рода психологического насилия как со стороны взрослых, так и со стороны сверстников становятся:

– подростки, воспитывающиеся в условиях жестоких отношений в семье, которые враждебно воспринимают мир и готовы быть жертвами насилия со стороны сильных и сами проявлять насилие по отношению к слабым;

– подростки, воспитывающиеся в условиях безнадзорности, заброшенности, эмоционального отвержения, не получающие достаточного ухода, эмоционального тепла и часто имеющие отставание в психофизическом развитии, неспособные оценить степень опасности и сопротивляться насилию, легко внушаемые;

– подростки, которые воспитываются в обстановке беспрекословного подчинения, не умеющие сказать «Нет», с разрушенной внутренней границей, делающей их неспособными сопротивляться насилию, боязливые и тревожные;

– подростки с психическими или физическими аномалиями (психопатия, олигофрения, последствия органических заболеваний центральной нервной системы, черепно-мозговая травма, заячья губа), неспособные адекватно оценить опасные ситуации;

– подростки из семей низкого социального статуса;

– подростки, склонные к творчеству, так называемые «творческие натуры», стремящиеся к самовыражению [5].

Анализ особенностей подросткового возраста позволил выявить влияние кибербуллинга на личность подростка. Современная наука определяет подростковый возраст в зависимости от страны (региона проживания) и культурно-национальных особенностей, а также пола возраста от 12 до 17 лет. Переходный период в жизни подростков, по общему мнению ученых и практиков, наступает в 13–14 лет. Именно в это время неуверенность в себе и чувство неполноценности обостряются, подростки становятся мнительными, оказывают друг на друга очень сильное давление. Л.С. Выготский центральным и специфическим новообразованием подросткового возраста считал чувство взрослости, возникающее представление о себе как уже не ребенке. Подросток начинает чувствовать себя взрослым, стремится им быть и считаться. Однако хотя подросток отвергает свою принадлежность к детям, полноценной взрослости еще нет [6].

В 2012 г. в мире насчитывалось более миллиарда подростков. Наибольшее количество детей в данный период становятся дезадаптированными, что часто может проявляться в низкой успеваемости, плохой дисциплине, расстройстве взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, замкнутости, появлении негативных черт в личности и поведении, отрицательных субъективных переживаний.

По данным В.В. Гроховского (которые подтверждаются и другими исследователями), если у учеников младших классов школьная дезадаптация встречается в 5–8% случаев, то у подростков в 18–20%. В старших классах ситуация несколько стабилизируется, так как подросток изменяется в условиях группы (класс, дружеские компании и т.д.). Следовательно, подросток с обострённым чувством собственного достоинства, ориентирует свое поведение на расширение именно своих прав, осознаёт себя человеком, которого нельзя подавлять, унижать, более остро воспринимает неудачи, реагирует на оскорбления и шутки, тяжело переносит насмешки и невключение в социальные группы.

Он активно сопротивляется требованиям, ограничивающим его самостоятельность, противится опеке, контролю, претендует на уважение его личности и человеческого достоинства, активно добивается равноправия. В этот период отношения подростка со сверстниками, друзьями, одноклассниками становятся сложнее. Общение с товарищами приобретает для подростка большую ценность.

Подросток, ставший жертвой кибербуллинга, сталкивается с большим количеством последствий психологического, педагогического, физиологического (медицинского) и социального характера. Нарушения, возникающие после кибербуллинга, затрагивают все уровни функционирования подростка. Они приводят к стойким личностным изменениям, которые препятствуют способности подростка реализовать себя в будущем.

В первую очередь следует рассмотреть влияние кибербуллинга на *социальную сторону жизни подростка*, так как, по нашему мнению, социальные последствия начинают проявляться на раннем этапе. Сигналом социальной подавленности подростка может быть: скрытность, нежелание идти на контакт с родителями и друзьями, избегание школы, школьных и других компаний, потеря коммуникативных навыков, дезадаптация, дезинтеграция, девиантное поведение.

В *педагогическом плане* кибербуллинг влияет на следующие компоненты развития: снижение успеваемости школьника, нежелание посещать учебное учреждение, прогулы, нестабильные оценки, низкая учебная активность.

Последствия кибербуллинга *психологического характера* достаточно серьезны; к ним следует отнести снижение самооценки подростка, потерю уверенности в себе, нарушение психического развития, психические расстройства; психоэмоциональную нестабильность; постоянное чувство тревоги, страха, развитие паранойи; мысли о суициде.

На физиологическом уровне следует рассмотреть *медицинские последствия* кибербуллинга. Кибербуллинг влияет на работу организма в целом. Появляются депрессии, стрессы, как следствие – снижение иммунитета; частые жалобы на головные боли, боли в области сердца, тошноту, быструю утомляемость, плохой сон, иногда бессонницу; ухудшение памяти и внимания, дефекты речи или нервные тики (моргание); плохой аппетит. В особо тяжёлых случаях стресс, пережитый из-за кибербуллинга, может привести к задержке или даже остановке психического развития. Такой человек никогда не сможет избавиться от психологической травмы. После пережитого у ребёнка могут возникнуть сердечные или инфекционные заболевания, язва желудка, невроз. Возможно приобретение хронических заболеваний (астма,

сахарный диабет). При физических и психических травмах часто повышается уровень глюкозы в крови.

Помощь подросткам, уже ставшим жертвами кибербуллинга, включает особые формы социального, психологического, педагогического воздействия на личность, способствующие ее восстановлению. Разработанная нами модель базируется на фундаментальных положениях психологии, педагогики, главными из которых являются:

– положения о помощи детям, ставшим жертвами кибербуллинга Л.А. Найденовой;

– положения о педагогической поддержке А.В. Гордеевой, в которых представлены методики и технологии оказания ребенку поддержки в решении жизненных проблем;

– положения об особенностях развития личности в подростковом возрасте Д.И. Фельдштейна.

В процессе формирования оптимально продуктивных путей помощи подростку, ставшему жертвой кибербуллинга в условиях общеобразовательного учреждения, можно выделить следующие проблемные моменты, препятствующие успешной деятельности специалиста:

– скрытость данной проблемы;

– желание подростка решать свои проблемы самостоятельно;

– замкнутость подростка, боязнь быть осмеянным;

– анонимность, невозможность сразу же выявить обидчика (поскольку кибербуллинг часто носит скрытый характер) и, как следствие, отсутствие гарантий защищенности подростка;

– быстрая распространяемость информации, возможность ретрансляции;

– появление нового вида сайтов анонимных вопросов, очень популярных среди подростков (например, Sprashivai.ru);

– доступность различных средств коммуникации, что делает практически невозможным прекращение всех угроз и насмешек одновременно.

Для проведения социальной профилактики кибербуллинга, с учетом скрытости данного явления, прежде всего необходима правильная диагностика. При этом следует выделять факторы риска у подростков, ставших жертвами кибербуллинга. Методы, которые используются для диагностики, – анкетирование (выявление числа подростков, пострадавших от кибербуллинга), тестирование (проведение теста на самооценку и теста на определение уровня тревожности). Следующим этапом является составление общей программы помощи подростку, ставшему жертвой кибербуллинга.

Исследовательская работа по определению числа подростков, пострадавших от кибербуллинга, и изучению их состояний, проводилась на базе средней общеобразовательной школы № 13 города Муром.

Проведенная работа включала в себя следующие этапы:

1) определение числа подростков, пострадавших от кибербуллинга;

2) диагностика психологических состояний подростков;

3) определение уровня активности подростков, ставших жертвами кибербуллинга;

4) организация процесса помощи подростку, ставшему жертвой кибербуллинга в условиях школы, совместно с социальным педагогом.

В нашем исследовании приняли участие 44 подростка, обучавшихся в двух классах, восьмом и девятом, в возрасте 13–14 лет.

На первом этапе определение числа подростков, пострадавших от кибербуллинга, проводилось с помощью анонимного анкетирования, чтобы выявить процентное соотношение числа пострадавших от кибербуллинга подростков к числу не пострадавших, для определения масштабности существующей проблемы. Согласно проведенному исследованию, все 44 подростка являлись активными пользователями Интернета и были зарегистрированы в популярных социальных сетях «ВКонтакте», «Одноклассники», Facebook, MySpace и т.д. Время, затрачиваемое на общение в Интернете, варьировалось от 5 до 9 часов в день.

В результате анкетирования было выявленно, что из 44 подростков 27 хотя бы раз становились жертвами кибербуллинга. Из них 7 сами проявляли себя как кибербуллеры, потому что считают, что на агрессию нужно отвечать агрессией. 20 человек только подвергались кибербуллингу и никогда не стали бы выступать как кибербуллеры, поскольку понимают, что это оскорбляет другого человека и может привести к непоправимым последствиям.

Из 44 опрошенных 13 подростков никогда не подвергались неприятному обращению в сети и не подвергали ему других; 4 подростка выступали как кибербуллеры, так как это подкрепляет их авторитет среди друзей и они находят это забавным.

Частота случаев кибербуллинга различна. Из 27 подростков 4 сталкивались с кибербуллингом несколько раз в месяц, 5 подростков – несколько раз в полгода и 18 – несколько раз в

год; вариант «несколько раз в неделю» не отметил ни один опрашиваемый подросток.

Наиболее часто подростки подвергаются следующим типам кибербуллинга: флейминг – обмен короткими эмоциональными репликами между двумя и более людьми, разворачивающийся на публичных страницах; нападки – повторяющиеся оскорбительные сообщения, направленные на жертву (например, сотни сообщений, постоянные звонки), с перегрузкой персональных каналов коммуникации; клевета – распространение оскорбительной и неправдивой информации (текстовые сообщения, фото, песни); самозванство – преследователь позиционирует себя как жертву, используя ее пароль доступа к аккаунту в социальных сетях, в блоге и т.д., либо создает страничку от имени жертвы; хеппислепинг – видеоролики со сценами насилия, избиениями, пинками, унижающими жертву; киберпреследование – скрытое выслеживание жертвы с целью организации нападения.

Подростки редко делятся своими проблемами, а кибербуллинг вообще попадает в число тех проблем, о которых они очень редко рассказывают родителям или педагогам, поскольку стесняются и боятся огласки. Чаще всего, если подростку необходимо выговориться, он делится с другом. Варианты ответов «рассказал учителю, социальному педагогу», «обратился за поддержкой по телефону доверия» не выбрал ни один опрашиваемый подросток.

Подростки, проявившие себя как кибербуллеры, в ответ на вопрос «Зачем вы это делаете?» чаще всего отвечали: «Ради шутки, это забавно» (6 подростков из 11); 2 человека выбрали ответ «Это повышает мой авторитет»; 3 подростка ответили, что делают это из личной неприязни.

На втором этапе нами была проведена диагностика психических состояний подростков. С помощью «Методики диагностики самооценки психических состояний Г. Айзенка» мы определили уровень тревожности, фрустрации, агрессивности и ригидности. Данный тест был анонимным, но за счет того, что анкеты и тесты были скреплены, нам удалось отследить состояние подростков и их взаимосвязь с кибербуллингом.

Сравним результаты, полученные при исследовании эмоциональных состояний подростков, ставших жертвами кибербуллинга, и подростков, никогда не сталкивавшихся с кибербуллингом. Из числа подростков, ставших жертвами кибербуллинга, у 40% выявлен высокий уровень тревожности (волнение, повышенное беспокойство в различных ситуациях, плохой сон, ожидание неприятностей со стороны окружающих). Таких подростков пугают даже незначительные жизненные трудности, а также еще не случившиеся неприятности. У 55% участников тестирования установлен средний уровень тревожности, в пределах нормы, и 5% подростков – не тревожны. У 45% подростков, не сталкивавшихся с кибербуллингом, средний уровень тревожности, и 55% из них не тревожны. Следовательно, они менее склонны испытывать повышенное беспокойство, у них меньше возникает беспричинных страхов в различных социальных ситуациях. Они воспринимают окружающих более дружелюбно.

При исследовании фрустрации нами были получены следующие результаты: у 50% жертв кибербуллинга выявлен высокий уровень фрустрации, свидетельствующий о том, что эти подростки в реальных или вымышленных ситуациях, в которых не может быть исполнено их желание, испытывают чувство разочарования, раздражения или отчаяния. Такие подростки чувствуют растерянность перед возникающими трудностями, у них снижена самооценка, наблюдается тенденция к избеганию неудач. У 30% подростков средний уровень фрустрации, что является допустимым, и у 20% – низкий уровень фрустрации. Они адекватно оценивают встающие перед ними трудности, не настраивая себя на неудачи, имеют высокую самооценку. Из числа подростков, не сталкивавшихся с кибербуллингом, у 60% – низкий уровень фрустрации, у 30% – средний и только у 10% – высокий уровень фрустрации. Данные свидетельствуют о том, что подростки, ставшие жертвами кибербуллинга, не уверенны в себе, более уязвимы и чувствительны к сложным жизненным ситуациям.

Данные, которые мы получили по шкале «агрессивность», свидетельствуют о том, что у 40% подростков, ставших жертвами кибербуллинга, низкий уровень агрессивности, что свидетельствует о безобидности и неумении постоять за себя. У 50% подростков – средний уровень агрессивности, они любят спорить и отстаивать свою точку зрения. Высокий уровень агрессивности обнаружен у 10% подростков, склонных отстаивать свою точку зрения, даже зная, что они не правы, перебивать собеседника и оставить последнее слово за собой. Подростки, не сталкивавшиеся с кибербуллингом, в 75% имеют средний уровень агрессивности, что нормально для подросткового возраста, и остальные 25% – низкий уровень агрессивности.

Анализируя данные, полученные по шкале «ригидность», мы видим, что у 20% подростков высокий уровень ригидности, они тяжело переносят любые изменения в планах и могут быть излишне сосредоточены на определенных объектах и событиях; у 45% – средний уровень ригидности, что является допустимым. Низкий уровень ригидности обнаружен у 25% подростков, это говорит о том, что у них нет фиксации на объектах и ситуациях, они проще меняют планы и привычки, скорее все забывают. Среди подростков, не сталкивавшихся с кибербуллингом, лишь у 30% выявлен средний уровень ригидности, у остальных 70% – низкий.

Можно сделать вывод о причинно-следственной взаимообусловленности психолого-социальных характеристик и последствий кибербуллинга для подростка. Большинство подростков, ставших жертвами кибербуллинга, отличается высоким и средним уровнем тревожности (что свидетельствует о присущем им повышенном беспокойстве, которое может сопровождаться депрессией, замкнутостью, нежеланием поддерживать имеющиеся социальные контакты и заводить новые); снижением активности на уроках и, как следствие, снижением школьной успеваемости; высоким уровнем фрустрации (что сопровождается такими негативными эмоциями, как разочарование, раздражение, у подростка возникает общее чувство крушения); высоким и средним уровнем ригидности (подростки с высоким показателем по уровню ригидности испытывают значительные трудности в процессе адаптации, что значительно влияет на социальную сторону их жизни и существенно отражается на разрешении появляющихся проблем).

Имея высокий уровень ригидности, подросток с трудом меняет свое поведение или представление о чем-либо, и для него гораздо проще ждать, пока ситуация решится без его участия. Следовательно, подросток, ставший жертвой кибербуллинга, подвергается подавлению личности. Чем выше уровень тревожности, фрустрации и ригидности у подростка, тем менее комфортно он себя чувствует. Относительно уровня агрессивности можно сказать, что у большинства подростков, ставших жертвами кибербуллинга, средний и низкий уровень агрессивности, они спокойны, не чувствуют превосходства над окружающими их людьми, не склонны подавлять других.

При осуществлении помощи подросткам социальным педагогам, психологам необходимо опираться на следующие принципы: системности; субъект-субъектности, или общения; адаптации и выносливости; безопасности и надежности; комплексности; реабилитации; мониторинга, или комплексного сопровождения; создания гуманистических и демократических отношений между специалистами, оказывающими помощь, и подростком.

Данные принципы будут успешно работать, если будут использованы следующие индивидуальные и групповые методы психотерапии: создание новой когнитивной (познавательной) модели жизнедеятельности; аффективная переоценка травматического опыта; восстановление ощущения ценности собственной личности и способности дальнейшего существования в мире; разговорная психотерапия (логотерапия, которая предполагает совпадение словесной аргументации и внутреннего состояния подростка, приводящего к самореализации, когда подросток делает акцент на личных переживаниях, мыслях, чувствах, желаниях); игровая терапия, арт-терапия, музыкотерапия (через восприятие музыки), вокалотерапия (через пение); кинезитерапия (танцевальная терапия, коррекционная ритмика, психогимнастика – лечебное воздействие движениями); библиотерапия (коррекционное воздействие чтением), сказкотерапия (сочинение историй); имаготерапия (воздействие через образ, театрализацию): куклотерапия, образно-ролевая драматизация, психодрама; изотерапия (рисуночная терапия) – коррекционное воздействие средствами изобразительного искусства: рисованием, лепкой, декоративно-прикладным искусством; психогимнастика (взаимодействие основывается на двигательной экспрессии, мимике, пантомиме). Методы направлены на достижение двух целей: уменьшение напряжения и сокращение эмоциональной дистанции у частников группы, а также выработку умения выражать чувства и желания. Например, упражнения по снятию напряжения состоят из простейших движений: «я иду по воде», «по горячему песку», «спешу в школу». Соединение мимики, жеста, движения создает более полную возможность выражения и передачи своих ощущений и намерений без слов; через обсуждение фильма, максимально приближенного к жизненной ситуации подростка, мы учим анализировать и моделировать свои действия в подобной ситуации (кино-видеотерапия).

Еще одним способом помощи подросткам, пострадавшим от кибербуллинга, может стать использование социальных сетей. Социальный педагог может создать свой аккаунт, и дети сами с удовольствием добавят его к себе в друзья. Таким образом со-

циальный педагог может наблюдать за происходящим онлайн и своевременно оказать помощь. Создание в школе «социального кинотеатра» для просмотра популярных художественных кинофильмов с последующим обсуждением в группе (например, фильма «Чучело» Ролана Быкова или «Молчание до гроба» Джона Стимпсона) позволяет на чужом опыте научиться, как правильно реагировать на ту или иную ситуацию. Выбор фильма основывается на актуальности темы для учащихся школы и на возрастном цензе.

Представленные методы являются источником специально подобранных методик, основываясь на которых специалисты общеобразовательного учреждения смогут создать собственный план действий и оказать помощь подростку, ставшему жертвой кибербуллинга.

Список литературы

1. Дробышева И. Как защитить ребенка от кибербуллинга // Российская газета. Федеральный выпуск. № 5947(274).

2. Лэйн Д. Школьная травля (буллинг) // Семейное консультирование и психотерапия. – Режим доступа: http://www.supporter.ru (дата обращения 28.12.2012).

3. Кон И.С. Что такое буллинг и как с ним бороться? // Семья и школа. 2006. № 11. С. 15–18.

4. Демидов В.Н. Интернет против школьников // Компьютерные вести – Москва. 2011. – Режим доступа: http://www.kv.by/archive/index2011054401.htm (дата обращения 27.12.2013).

5. Зиновьева Н.О., Михайлова Н.Ф. Психология и психотерапия насилия. Ребенок в кризисной ситуации. СПб.: Речь, 2003. 248 с.

6. Выготский Л.С. Педология подростка // Полное собрание сочинений Выготского. – Режим доступа: http://rutracker.org/forum/viewtopic.php (дата обращения. 05.01.2013).

SOCIAL PREVENTIVE MEASURES AGAINST CYBERBULLYING

A.S. Zintsova

We analyze the phenomenon of cyberbullying as a complex problem of the social group of teenagers. The results of empirical studies are given, a model is proposed for rendering aid to teenagers who became victims of cyberbullying.

Keywords: bullying, cyberbullying, maladjusted teenager, cyberbullers, comprehensive social aid.

References

1. Drobysheva I. Kak zashhitit' rebenka ot kiberbullinga // Rossijskaja gazeta. Federal'nyj vypusk. № 5947(274).

2. Ljejn D. Shkol'naja travlja (bulling) // Semejnoe konsul'tirovanie i psihoterapija. – Rezhim dostupa: http://www.supporter.ru (data obrashhenija 28.12.2012).

3. Kon I.S. Chto takoe bulling i kak s nim borot'sja? // Sem'ja i shkola. 2006. № 11. S. 15–18.

4. Demidov V.N. Internet protiv shkol'nikov // Komp'juternye vesti – Moskva. 2011. – Rezhim dostupa: http://www.kv.by/archive/index2011054401.htm (data obrashhenija 27.12.2013).

5. Zinov'eva N.O., Mihajlova N.F. Psihologija i psihoterapija nasilija. Rebenok v krizisnoj situacii. SPb.: Rech', 2003. 248 s.

6. Vygotskij L.S. Pedologija podrostka // Polnoe sobranie sochinenij Vygotskogo. – Rezhim dostupa: http://rutracker.org/forum/viewtopic.php (data obrashhenija 05.01.2013).

УДК 316

СОЦИАЛЬНАЯ КРЕАТИВНОСТЬ: НОВЫЕ ПОДХОДЫ К КОНСТРУИРОВАНИЮ ПОНЯТИЯ

© 2014 г.

А.А. Попель

Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского

a_popel@mail.ru

Поступила в редакцию 06.06.2014

Описывается состояние проблемы творчества в современной отечественной и зарубежной науке; уточняется понятие социальной креативности; рассматриваются основные условия и факторы, определяющие развитие социальной креативности. Концептуализируются основные подходы к анализу феномена креативности в общей и социальной психологии, менеджменте. Анализируются инструменты и шкалы, используемые при измерении креативности, а также проблемы креативной среды и контроля за творческой активностью личности.

Ключевые слова: социальная креативность, способность к творчеству, творческая среда, стиль мышления, мотивация творческой деятельности.

Несмотря на кажущуюся простоту и семантическую ясность, в настоящее время креативность является одним из наиболее противоречивых понятий в современной науке и наименее изученных явлений в социальной жизни, что отчасти обусловлено тем, что данное явление привлекло к себе внимание научного сообщества лишь относительно недавно, в начале 50-х годов XX века.

Как справедливо отмечает П.Я. Гальперин, тот срок, который прошел со времени выхода первых научных работ по данной проблеме, отнюдь не способствовал внесению ясности в понимание природы изучаемого явления и выработке единой дефиниции. Напротив, исследователи оказались в весьма непростой ситуации, поскольку чем более внушительным становился объем полученных данных, тем сложнее им становилось найти однозначный ответ на вопрос о том, что же такое креативность [1].

Все это в конечном счете завело исследователей в своеобразный тупик, а сама ситуация с изучением креативности заставляет вспомнить выражение про гору, которая родила мышь. Весь драматизм и безысходность сложившейся ситуации хорошо, на наш взгляд, отражает следующее высказывание: «Независимо от того, какое определение мы даем креативности, она до сих пор остается аморфным и крайне трудным для понимания концептом» [2, с. 222].

Следует, впрочем, отметить, что потраченные усилия оказались не напрасными и обрели практическое воплощение в виде многочисленных теорий, проведенных экспериментов, опубликованных книг и научных статей.

Однако, несмотря на определенный рост интереса исследователей к данной проблеме, количество, к сожалению, так и не переросло в качество. Напротив, плюрализм мнений и разнообразие конкурирующих теорий в отношении того, что следует понимать под креативностью, привели к еще большей неоднозначности термина «креативность», который в последнее время стал все чаще и чаще использоваться для описания самых разнообразных (а подчас и взаимоисключающих) явлений, что в итоге привело к максимальному размыванию его семантики. Достаточно обратить внимание на тот факт, что еще в 60-х годах XX века было подробно описано более 60 определений креативности, и с большой долей вероятности можно предположить, что к настоящему моменту количество таких определений увеличилось.

Постепенное расширение границ понятий «креативность» и «креативное» не только не способствовало уяснению сути изучаемого явления, но и существенно затрудняло интеграцию крайне скудных, но обладающих научной ценностью данных в единое понятийное поле. Это все дальше и дальше уводило исследователей от истинного понимания того, что же на самом деле представляет собой креативность [3].

Проведя анализ последних исследований по данной проблеме, Л. Дорфман обобщил все, что известно к настоящему моменту о рассматриваемой способности к творчеству [4].

1. Креативность подразумевает способность реагировать на необходимость в новых подходах и продуктах и тем самым адаптироваться к

изменяющейся внешней среде. Данная способность также позволяет осознавать новое в бытии, хотя сам процесс может носить как сознательный, так и бессознательный характер.

2. Центральным фактором творчества во многом является личность творца и сила его внутренней мотивации.

3. Специфическими свойствами креативного процесса, продукта и креативной личности являются их оригинальность, самостоятельность, валидность, адаптивность.

4. Креативные продукты могут сильно различаться по своей природе: новое решение математической задачи, открытие химического процесса, написание музыки, построение новой философской и религиозной системы, инновация в юриспруденции, свежее решение социальных проблем.

В настоящее время обозначились несколько основных аспектов исследования креативности: предметно-процессуальный и рефлексивный (процесс решения творческой задачи); личностный (особенности креативной личности); продуктивно-результативный и социально-управленческий (условия креативного развития, самовыражения и косвенного управления сотворческим процессом в обучении и воспитании) [5].

В отечественной и зарубежной науке широкое распространение получил полидисциплинарный подход к изучению креативности.

Проведенный анализ исследований по проблеме социальной креативности тоже свидетельствует о недостаточной теоретической и практической разработке данного вопроса в отечественной и зарубежной науке. Мы предлагаем следующее рабочее определение социальной креативности: способность человека оперативно находить и эффективно применять нестандартные, оригинальные творческие решения ситуаций межличностного взаимодействия. Основой для целенаправленного развития данной способности является система свойств, составляющих творческий и коммуникативный потенциалы личности.

Творческий потенциал определяется как система мотивационных, интеллектуальных, эмоциональных, волевых свойств личности, создающих возможность находить новое, принимать решения и действовать нестандартно. Коммуникативный потенциал представляет собой систему свойств и способностей, обеспечивающих участие личности в общении и взаимодействии с другими людьми.

Как показывают отечественные и зарубежные исследования по проблеме социальной креативности личности, ее наиболее полное и гармоничное развитие обусловлено созданием определенных условий, особой, творческой среды.

Согласно данным современных генетических исследований, креативность в большей степени, чем интеллект, зависит от средовых факторов [6–7].

Ситуация с творческой средой оказалось не менее сложной и запутанной, чем рассмотренная выше ситуация с креативностью. К. Гюнтер с коллегами провел тщательный анализ работ по данной проблеме и обнаружил более 40 самых разнообразных концепций креативного климата [8].

Отметим, что в англоязычной литературе для обозначения особых творческих условий широко представлены два близких по значению термина: «creative climate» (креативный климат) и «creative environment» (креативное окружение, среда). Однако нельзя сказать, что данные термины являются полностью синонимичными. Термин «creative environment» представляется нам наиболее общим, обозначающим преимущественно материальную среду деятельности человека; для обозначения же психологической атмосферы и отношений внутри определенной социальной группы используется термин «creative climate».

Основная функция творческой среды состоит в максимальном стимулировании процесса нахождения, анализа (осмысления) и практического применения новых идей. Для нас творческая среда выступает одним из обязательных условий, необходимых не только для создания новых идей, но и для их последующей ассимиляции с прошлым опытом субъекта творчества, для повышения уровня его творческой продуктивности.

Анализ ряда работ отечественных и зарубежных авторов позволил нам выделить некоторые основные характеристики творческой среды.

Неопределенность среды, как мы полагаем, представляет собой наиболее действенное условие поиска и нахождения собственных решений нестандартной задачи и отказа от применения использовавшихся в предыдущей практике образцов решения.

Следующая характеристика среды – многовариантность решений – допускает возможность нахождения не одного, а сразу нескольких эффективных решений, что существенно раздвигает границы творчества, предоставляет возможность творящему выйти за пределы наличествующих практик.

Не менее значимой для нас является такая характеристика творческой среды, как нерегламентируемость поведения субъекта творчества. Субъект творчества не чувствует себя скованным временными, поведенческими или иными ограничениями, обычно налагаемыми на него социальным окружением или спецификой его профессиональной деятельности; напротив, он может максимально расслабиться, насладиться непосредственно самим процессом творчества. Важно предоставить творящему возможность максимально сконцентрироваться на процессе созидания и создания нового, почувствовать себя в безопасности.

Следующая характеристика креативной среды – безопасность (дружественность) – позволяет субъекту творчества свободно выражать свои идеи, не опасаясь агрессивной критики, насмешек и пренебрежительного, «отторгающего» отношения со стороны своих коллег. Более того, как показывают многочисленные примеры создания выдающихся изобретений, возможные заблуждения всегда являются неотъемлемым этапом творческого поиска, поэтому важно не допустить «замывания» нежных ростков творческой мысли бурным потоком критиканства и контрконструктивных нападок.

Для безопасной среды характерны уважение к мнению других людей, готовность оказать поддержку, толерантность к выдвигаемым инициативам, конструктивная критика [9; 10].

Такая характеристика среды, как предметная обогащенность, требует от субъекта творчества умения не только одновременно работать с несколькими объектами, но и прогнозировать поведение значительно большего количества динамичных и, следовательно, менее предсказуемых элементов среды, что существенно усложняет процесс нахождения нестандартного решения.

Существует точка зрения, согласно которой люди, предпочитающие работать в атмосфере «творческого беспорядка», склонны генерировать более творческие идеи, нежели чем те, кто предпочитает содержать свое рабочее место в абсолютном порядке.

По мнению исследователей, безукоризненно организованная внешняя среда свидетельствует о преобладании консервативного или конформистского стиля. Хаотическая же среда, напротив, стимулирует поиск и разработку творческих решений, поэтому многие творческие личности намеренно приводили окружающее их пространство в состояние различной степени хаоса, чтобы таким образом стимулировать у себя творческое мышление [11; 12].

Такая характеристика среды, как свобода выбора, обеспечивает предоставление каждому участнику коллективного или индивидуального творчества максимальной свободы деятельности. Т. Амабайл определяет данную характеристику как свободу в выборе средств и методов работы над поставленной задачей при условии предельно ясных целей [13–16]. Схожие взгляды можно обнаружить в ряде иных работ [17; 18].

По мнению ряда авторов, еще одним условием, способным «пробудить» творческий потенциал личности, является соответствие умений и навыков характеру выполняемой работы. Т. Амабайл определяет такое соответствие термином «challenge» (англ. – вызов, трудная для решения задача) [19].

Другим атрибутом креативной среды выступает сложность поставленных задач и выполняемой работы. Более сложные задачи или задачи, с которыми исполнитель ни разу не встречался ранее, способны стимулировать его на поиск и применение нестандартных средств для их решения. Однако в данном случае следует действовать предельно аккуратно, поскольку степень сложности не должна выходить за границы «разумно допустимого», чтобы в случае невозможности найти верное решение не спровоцировать чувство неприятия или отвращения у творящего [20].

Особую роль в развитии творческой среды играет высокая внутренняя мотивация творческой личности [21]. Как отмечает Е. Виннер, «после определенного этапа способность как таковая играет менее значимую роль, чем личностный и мотивационный фактор» [22, с. 122].

Как показали многочисленные исследования, основой подобной внутренней мотивации может выступать желание человека добиться успеха, славы, одобрения, просто позитивной оценки со стороны окружающих [23–26].

Следует, однако, учитывать и тот факт, что степень мотивированности субъекта творчества имеет тенденцию резко снижаться при отсутствии положительной реакции со стороны наставника или «значимого другого» [27]. Следовательно, одной из приоритетных задач является выявление «мотиваторов» для каждого члена коллектива и построение на их основе такой модели внутригруппового климата, которая способствовала бы их постоянной активизации [28].

Особый интерес представляют тестовые методики оценки творческой среды, основными среди которых являются:

– Assessing the Climate for Creativity (KEYS);

– Creative Climate Questionnaire (CCQ);
– Situational Outlook Questionnaire (SOQ);
– Team Climate Inventory (TCI).

Наибольшее распространение получил «Опросник креативного климата» (Creative Climate Questionnaire) Г. Эквалла, в котором выделены следующие критерии [29].

1. Мотивация (степень вовлеченности в деятельность). Данный критерий показывает, насколько интенсивно человек вовлечен в повседневные задания, долгосрочные проекты и т.д.

2. Свобода выбора. Данный критерий показывает, насколько свободно каждый член группы может выбирать стратегии достижения поставленной задачи.

3. Открытость другим, доверие. Под данным критерием понимается эмоциональная стабильность в групповых отношениях.

4. Доступный временной ресурс. Данный критерий определяет количество времени, которым располагают члены группы для решения поставленной задачи.

5. Юмор (переключаемость). Данный критерий показывает степень «легкости» и «спонтанности» при выполнении задания членами группы.

6. Конфликтогенность. Критерий связан с наличием и степенью внутригрупповых трений, конфликтов, разногласий.

7. Отношение к предлагаемой идее. Данный критерий показывает вариативность восприятия группой новых идей.

8. Реакция на альтернативу. Критерий определяет возможность интеграции различных точек зрения для достижения единого конструктивного решения.

9. Готовность к риску. Посредством данного критерия оценивается степень терпимости каждого члена группы к проявлениям чего-либо нестандартного.

Важным условием, влияющим на развитие социальной креативности, является модель творческого поведения наставника, руководителя или педагога, поскольку в процессе преобразования потенциальной креативности в реальную можно выделить несколько этапов: 1) подражание образцу (копирование); 2) творческое подражание; 3) репродуктивное (подражательное) творчество; 4) подлинное творчество (созидание).

Очевидно, что трансформация «первичной» креативности в подлинное творчество на большинстве этапов происходит с опорой на модель творческого поведения наставника, что подчеркивает ту ответственность, которая возлагается на него как на организатора и носителя творческой среды.

Создание творческой среды обеспечивается за счет признания усилий творящего, уважения его творческой инициативы, недопущения резкой критики в адрес выражаемых им идей. Каждая идея, независимо от ее необычности, должна приниматься благосклонно; критика же, если таковая необходима, должна носить конструктивный характер. Поведение «значимого другого» должно выступать для творящего своеобразным образцом для подражания.

Одним из наиболее противоречивых является вопрос о роли и месте контроля в процессе творчества. С одной стороны, введение жесткого контроля над творческим процессом неизбежно ставит под сомнение сам факт его «творческости»; с другой стороны, неконтролируемое развитие креативного процесса неизбежно приведет к анархии и дестабилизации.

В современной научной литературе особые дискуссии вызывает также вопрос о возможности искусственного стимулирования творческого потенциала. В частности, М. Боден не приветствует применение любых внешних мотиваторов для стимулирования креативности, так как большинство людей склонно интерпретировать любые попытки влияния извне как попытку контролировать их [30]. Творчество должно основываться исключительно на внутренней мотивации субъекта творчества.

С другой стороны, в ряде работ Р. Ейзенбергер [31–33] отмечается положительное влияние одобрения, поощрения на творческий процесс. Д. Харрингтон [34] обнаружил, что мотивирующие инструкции являются мощным стимулятором творчества для креативных людей, однако снижают его проявления в группе людей менее творческих.

Е.Л. Григоренко в сотрудничестве с Р. Стернбергом попыталась объединить эти диаметрально противоположные точки зрения в рамках собственной теории [35]. В соответствии с тремя ветвями власти (законодательной, судебной и исполнительной) исследователи выделили стили мышления.

В рамках своей «инвестиционной теории креативности» Р. Стернберг и Т. Любарт предположили, что лучшим для развития творческих способностей является «законодательный» стиль мышления [36]. Представители этого стиля мышления расценивают внешнюю мотивацию как фактор, катализирующий активацию творческого потенциала личности. Люди, обладающие иными стилями мышления, напротив, расцени-

вают инструкции как контролирующие или даже затрудняющие их деятельность [37; 38].

Как можно заключить из истории конструирования понятия «креативность», эвристически плодотворным является изучение взаимосвязи определенной среды и креативного потенциала личности, что предполагает проведение многодисциплинарных исследований в рамках микросоциологии и социальной психологии.

Список литературы

1. Гальперин П.Я., Данилова В.Л. Воспитание систематического мышления в процессе решения малых творческих задач // Вопросы психологии. 1980. № 1. С. 31–38.

2. Edwards M.S. The technology paradox: efficiency versus creativity // Creativity Research Journal. 2000-2001. Vol. 13. № 2. P. 221–228.

3. Runco M.A., Bahleda M.D. Implicit theories of artistic, scientific and everyday creativity // Journal of Creative Behavior. 1986. Vol. 20. P. 93–98.

4. Дорфман Л.Я., Ковалева Г.В. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве // Вопросы психологии. 1999. № 2. С. 101–106.

5. Вишнякова Н.Ф. Креативная акмеология // Психология высшего образования. Минск, 1996. 300 с.

6. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 1999. 368 с.

7. Егорова М.С. Сопоставление дивергентных и конвергентных особенностей когнитивной сферы детей (возрастной и генетический анализ) // Вопросы психологии. 2000. № 1. С. 36–46.

8. Hunter K., Bedel L., Mumford M. Dimensions of creative climate: a general taxonomy // The Korean Journal of Thinking and Problem Solving. 2005. Vol. 15. № 2. P. 97–116.

9. George J.M. Creativity in Organizations // Walsh Jn.J.P., Brief A.P. (eds.) Academy of Management Annals. London: Routledge, 2007. P. 439–477.

10. Gray R.A. Climate of Success: Creating the Right Organizational Climate for High Performance. Oxford: Butterworth-Heinemann, 2007. 256 p.

11. Abrahamson E., Freedman, D.H. A perfect mess: The hidden benefits of disorder. New York: Little Brown, 2007. 336 p.

12. Vohs K.D., Redden J.P., Rahinel R. Physical order produces healthy choices, generosity, conventionality, whereas disorder produces creativity // Psychological Science. 2013. Vol. 24. P. 1860–1867.

13. Amabile T.M., Hennessey B.A. The conditions of creativity // Sternberg R., Tardiff T. (eds.) The nature of creativity. Cambridge: Camb. Press, 1988. P. 11–43.

14. Amabile T.M., Gryskiewicz N.D. The creative environment scales: Work Environment Inventory // Creativity Research Journal. 1989. Vol. 2. P. 231–253.

15. Amabile T.M. How to kill creativity // Harvard Business Review. 1998. Vol. 76. P. 77–87.

16. Amabile T.M., Schatzel E.A., Moneta G.B., Kramer S.J. Leader behaviors and the work environment for creativity: Perceived leader support // The Leadership Quarterly. 2004. Vol. 15. P. 5–32.

17. Ekvall G. The organizational climate for creativity and innovation // European Journal of Work and Organizational Psychology. 1996. Vol. 5. P. 105–123.

18. Ekvall G. Organizational conditionals and levels of creativity // Creativity and innovation management. 1997. Vol. 6. P. 195–205.

19. Amabile T.M., Conti H., Lazenby J., Herron M. Creative environment at work // Academy of Management Journal. 1996. Vol. 36. P. 1154–1184.

20. Cummings A., Oldham G.R. Enhancing creativity: Managing work contexts for the high potential employee // California Management Review. 1997. P. 22–38.

21. Collins M.A., Amabile T.M. Motivation and creativity // Handbook of Creativity / R. Sternberg (ed.). Cambridge, 1999. P. 297–313.

22. Winner E. Gifted children: Myths and relatives. New York: Basic Books, 1996. 252 p.

23. Barker J. Bright lights // Sales & Marketing Management. 1995. Vol. 147. P. 524–527.

24. Krohe K. Managing creativity // Across the Board. 1996. Vol. 33. P. 16–21.

25. Majaro S. Strategy search and creativity: The key to corporate renewal // European Management Journal. 1992. Vol. 10. P. 230–238.

26. Oldham G.R, Cummings A. Employee creativity: Personal and contextual factors at work // Academy of Management Journal. 1996. Vol. 39. P. 607–634.

27. Caudron S. Strategies for managing creative workers // Personnel Journal. 1994. Vol. 73 (12). P. 104–113.

28. Jalan A., Kleiner B.H. New developments in developing creativity // Journal of Managerial Psychology. 1995. Vol. 10. P. 20–23.

29. Ekvall G., Britz A. Perceptions of the best and worst climates for creativity: preliminary validation evidence for Situational Outlook Questionnaire // Creativity Research Journal. 2001. Vol. 13. № 2. P. 171–184.

30. Boden M.A. The creative mind: myths and mechanisms. New York: Basic Books; London: Abacus, 1991. 171 p.

31. Eysenberger R., Cameron J. Detrimental effects of reward: Reality or myth? // American Psychologist. 1996. Vol. 51. P. 1153–1166.

32. Eysenberger R., Armeli S. Can salient reward increase creative performance without reducing intristic creative interest? // Journal of Personality and Social Psychology. 1997. Vol. 72. P. 652–663.

33. Eysenberger R., Armeli S., Pretz J. Can the promise of reward increase creativity? // Journal of Personality and Social Psychology. 1998. Vol. 74. P. 704–714.

34. Harrington D.M. Effects of explicit instructions to «be creative» on the psychological meaning of divergent thinking test scores // Journal of personality. 1975. Vol. 43. P. 434–454.

35. Grigorenko E.L., Sternberg R.J. Styles of thinking, abilities, and academic performance // Exceptional Children. 1997. Vol. 63. P. 295–312.

36. Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. СПб.: Питер, 2002. 272 с.

37. Elliot A.J., Harackiewicz J.M. Goal setting, achievement orientation, and intristic motivation: a mediational analysis // Journal of personality and social psychology. 1994. Vol. 66. P. 968–980.

38. O'Hara L.A., Sternberg R.J. It does not hurt to ask: effects of instructions to be creative, practical or analytical on essay – writing performance ad their interaction with students' thinking styles // Creativity Research Journal. 2000 (2001). Vol. 13. P. 197–210.

SOCIAL CREATIVITY: NEW APPROACHES TO ITS DEFINITION

A.A. Popel

The state of the problem of creativity in modern domestic and foreign science is described, the concept of social creativity is specified, the main conditions and the factors that determine the development of social creativity are considered. The main approaches to the analysis of the phenomenon of creativity in the general and social psychology and in management are conceptualized. Tools and scales used in the measurement of creativity are analyzed, along with the problems of the creative environment and control over creative activity of the personality.

Keywords: social creativity, ability to create, creative environment, thinking style, creative motivation.

References

1. Gal'perin P.Ja., Danilova V.L. Vospitanie sistematicheskogo myshlenija v processe reshenija malyh tvorcheskih zadach // Voprosy psihologii. 1980. № 1. S. 31–38.

2. Edwards M.S. The technology paradox: efficiency versus creativity // Creativity Research Journal. 2000-2001. Vol. 13. № 2. P. 221–228.

3. Runco M.A., Bahleda M.D. Implicit theories of artistic, scientific and everyday creativity // Journal of Creative Behavior. 1986. Vol. 20. P. 93–98.

4. Dorfman L.Ja., Kovaleva G.V. Osnovnye napravlenija issledovanij kreativnosti v nauke i iskusstve // Voprosy psihologii. 1999. № 2. S. 101–106.

5. Vishnjakova N.F. Kreativnaja akmeologija // Psihologija vysshego obrazovanija. Minsk, 1996. 300 s.

6. Druzhinin V.N. Psihologija obshhih sposobnostej. SPb.: Piter, 1999. 368 s.

7. Egorova M.S. Sopostavlenie divergentnyh i konvergentnyh osobennostej kognitivnoj sfery detej (vozrastnoj i geneticheskij analiz) // Voprosy psihologii. 2000. № 1. S. 36–46.

8. Hunter K., Bedel L., Mumford M. Dimensions of creative climate: a general taxonomy // The Korean Journal of Thinking and Problem Solving. 2005. Vol. 15. № 2. P. 97–116.

9. George J.M. Creativity in Organizations // Walsh Jn.J.P. and Brief A.P. (eds.) Academy of Management Annals. London: Routledge, 2007. P. 439–477.

10. Gray R.A. Climate of Success: Creating the Right Organizational Climate for High Performance. Oxford: Butterworth-Heinemann, 2007. 256 r.

11. Abrahamson E., Freedman, D.H. A perfect mess: The hidden benefits of disorder. New York: Little Brown, 2007. 336 r.

12. Vohs K.D., Redden J.P., Rahinel R. Physical order produces healthy choices, generosity, conventionality, whereas disorder produces creativity // Psychological Science. 2013. Vol. 24. P. 1860–1867.

13. Amabile T.M., Hennessey B.A. The conditions of creativity // Sternberg R., Tardiff T. (eds.) The nature of creativity. Cambridge: Camb. Press, 1988. P. 11–43.

14. Amabile T.M., Gryskiewicz N.D. The creative environment scales: Work Environment Inventory // Creativity Research Journal. 1989. Vol. 2. P. 231–253.

15. Amabile T.M. How to kill creativity // Harvard Business Review. 1998. Vol. 76. P. 77–87.

16. Amabile T.M., Schatzel E.A., Moneta G.B., Kramer S.J. Leader behaviors and the work environment for creativity: Perceived leader support // The Leadership Quarterly. 2004. Vol. 15. P. 5–32.

17. Ekvall G. The organizational climate for creativity and innovation // European Journal of Work and Organizational Psychology. 1996. Vol. 5. P. 105–123.

18. Ekvall G. Organizational conditionals and levels of creativity // Creativity and innovation management. 1997. Vol. 6. P. 195–205.

19. Amabile T.M., Conti H., Lazenby J., Herron M. Creative environment at work // Academy of Management Journal. 1996. Vol. 36. P. 1154–1184.

20. Cummings A., Oldham G.R. Enhancing creativity: Managing work contexts for the high potential employee // California Management Review. 1997. P. 22–38.

21. Collins M.A., Amabile T.M. Motivation and creativity // Handbook of Creativity / R. Sternberg (ed.). Cambridge, 1999. P. 297–313.

22. Winner E. Gifted children: Myths and relatives. New York: Basic Books, 1996. 252 p.

23. Barker J. Bright lights // Sales & Marketing Management. 1995. Vol. 147. P. 524–527.

24. Krohe K. Managing creativity // Across the Board. 1996. Vol. 33. P. 16–21.

25. Majaro S. Strategy search and creativity: The key to corporate renewal // European Management Journal. 1992. Vol. 10. P. 230–238.

26. Oldham G.R, Cummings A. Employee creativity: Personal and contextual factors at work // Academy of Management Journal. 1996. Vol. 39. P. 607–634.

27. Caudron S. Strategies for managing creative workers // Personnel Journal. 1994. Vol. 73 (12). P. 104–113.

28. Jalan A., Kleiner B.H. New developments in developing creativity // Journal of Managerial Psychology. 1995. Vol. 10. P. 20–23.

29. Ekvall G., Britz A. Perceptions of the best and worst climates for creativity: preliminary validation evidence for Situational Outlook Questionnaire // Creativity Research Journal. 2001. Vol. 13. № 2. P. 171–184.

30. Boden M.A. The creative mind: myths and mechanisms. New York: Basic Books; London: Abacus, 1991. 171 p.

31. Eysenberger R., Cameron J. Detrimental effects of reward: Reality or myth? // American Psychologist. 1996. Vol. 51. P. 1153–1166.

32. Eysenberger R., Armeli S. Can salient reward increase creative performance without reducing intristic creative interest? // Journal of Personality and Social Psychology. 1997. Vol. 72. P. 652–663.

33. Eysenberger R., Armeli S., Pretz J. Can the promise of reward increase creativity? // Journal of Personality and Social Psychology. 1998. Vol. 74. P. 704–714.

34. Harrington D.M. Effects of explicit instructions to «be creative» on the psychological meaning of divergent thinking test scores // Journal of personality. 1975. Vol. 43. P. 434–454.

35. Grigorenko E.L., Sternberg R.J. Styles of thinking, abilities, and academic performance // Excep-tional Children. 1997. Vol. 63. P. 295–312.

36. Prakticheskij intellekt / R. Dzh. Sternberg, Dzh. B. Forsajt, Dzh. Hedland i dr. SPb.: Piter, 2002. 272 s.

37. Elliot A.J., Harackiewicz J.M. Goal setting, achievement orientation, and intristic motivation: a mediational analysis // Journal of personality and social psychology. 1994. Vol. 66. P. 968–980.

38. O'Hara L.A., Sternberg R.J. It does not hurt to ask: effects of instructions to be creative, practical or analytical on essay – writing performance ad their interaction with students' thinking styles // Creativity Research Journal. 2000 (2001). Vol. 13. P. 197–210.

УДК 316.48+159.9

ЦЕННОСТНЫЕ КОНФЛИКТЫ БЕЗРАБОТНЫХ ГРАЖДАН В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА РОССИЙСКИХ ПРЕДПРИЯТИЙ НА ИННОВАЦИОННЫЙ ПУТЬ РАЗВИТИЯ

© 2014 г.

Л.Н. Захарова, И.С. Леонова, С.В. Соловьева

Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского

zlnnnov@mail.ru

Поступила в редакцию 03.06.2014

Представлены результаты теоретико-эмпирического исследования психологических барьеров трудоустройства на разных этапах профессионализации. Показано, что одним из таких барьеров является конфликт между индивидуальными ценностями безработных и ценностями организационного развития, характерными для инновационных предприятий. Дан анализ специфики ценностных конфликтов в социально-ролевом и гендерном аспектах у неработающих студентов и длительно безработных граждан экономических специальностей.

Ключевые слова: регуляция поведения, ценности, ценностный конфликт, безработные, организационная культура, личностные самоидентификации.

Фундаментальная проблема психологии – проблема регуляции деятельности – остается актуальной и приобретает особую остроту в периоды нестабильности, смены систем общественных отношений и характерных для них ценностей, появления новых социальных и организационных феноменов. Это объясняется тем, что известная идея С.Л. Рубинштейна, раскрывающая базовый механизм регуляции деятельности как процесс и результат преломления внешних факторов через систему внутреннего, субъективного мира личности, получает новые возможности углубления, уточнения, нахождения и раскрытия все более полного комплекса деятельностных детерминант.

Двумя новыми феноменами современной России являются переход экономики на инновационный путь развития и безработица. Эти феномены в определенной мере связаны между собой. С одной стороны, повышение производительности труда, обусловленное модернизацией производств и внедрением инновационных технологий, способствует высвобождению работников и появлению безработных. С другой – российские предприятия испытывают острую нехватку кадров, которую они не могут восполнить за счет безработных, в том числе и молодых, несмотря на реализацию многочисленных образовательных программ, организуемых службами занятости, вузами, другими образовательными учреждениями. Это свидетельствует о том, что проблема трудоустройства безработных сложнее, чем может показаться на первый взгляд.

История изучения психологии безработных и безработности как социально-экономического и психологического феномена достаточно продолжительна. В западных странах, в первую очередь в США, психологическими проблемами безработных занимаются с 30-х годов XX века. Созданы многочисленные теории безработности: стадиальная теория П. Эйзенберга и П. Лазерфельда, фрустрационная теория Дж. Долларда, депривационная теория М. Яходы, теория ограничения влияния Д.М. Фрайера, теория депривационной относительности Ф.А. Кросби и др. Одним из ключевых вопросов, который отметили исследователи и по которому не сформировалось общего мнения, основанного на конкретных исследованиях, является вопрос мотивационной ориентированности безработного на получение нового места работы. Так, например, М. Яхода отмечала, что даже тяжелая и неинтересная работа привлекательна для безработного, поскольку состояние безработности имеет множество негативных последствий. Человек, потерявший работу, не только сталкивается с существенным ухудшением своего финансового положения (что бывает часто, хотя и не всегда, поскольку работы лишаются и вполне материально обеспеченные люди), но и ощущает принципиальное снижение уровня своего психологического благополучия. Это проявляется в психосоматических

симптомах, ухудшении здоровья в целом, росте беспокойства, тревоги, стресса, размытости идентичности, сложностях целеполагания, чувствах утраты самостоятельности, беспомощности и изолированности, стыде и смущении, ухудшении самоотношения [1–6].

Таким образом, состояние безработности является сильным психологическим регулятором самочувствия и поведения самого безработного. Более того, согласно проведенным исследованиям, безработность оказывает регулирующее влияние и на других людей. В материалах Американской психологической ассоциации само наличие безработных в обществе, проявления их психологических состояний, особенности их поведения представлены как важнейший факт социального влияния на бывших сотрудников, на семью, на социум в целом [7].

Вместе с тем в исследованиях Д.М. Фрайера и его последователей показано, что мотивация трудоустройства и трудовая деятельность гораздо более многопланово и неоднозначно связаны с потребностями человека. Данные, представленные в рамках его теории, показывают, что человек в трудовой деятельности часто имеет личностные ограничения, перекрывающие по значимости то, что он в ней получает. Так, нередко человек в трудовой деятельности сталкивается с автократическим контролем, с работой по неясным или обесцененным целям, с бессодержательным характером труда [8, с. 12–13]. Снижение бедности увеличивает возможности человека более осмысленно планировать свою жизнь в соответствии с личными ценностями. Таким образом, проблема ценностей как психологического регулятора поведения безработного была не вполне явно, но все же обозначена. В монографии отечественных исследователей Ю.М. Плюснина и Г.С. Пошевнева, посвященной всестороннему изучению поведения безработных граждан, также обозначается проблема сложной психологической детерминации поведения безработных личными интересами, условиями труда на потенциальном месте работы в ситуации субъективно достаточной материальной поддержки [1].

Таким образом, в зарубежных и в отечественных исследованиях подчеркивается неоднозначность социально-психологического влияния безработности. При безусловной доминанте негативных влияний отмечаются и позитивные. В первую очередь следует отметить, что возрастает ценность работы в целом [4; 5]. Кроме того, люди открывают для себя новые возможности участия в общественной, предпринимательской, рекреационной деятельности, некоторые отмечают улучшение отношений в семье за счет ее сплочения и пр. [1; 5].

Баланс психологически негативного и позитивного не остается неизменным в течение всего периода безработности. Адаптация наступает через 4–6 месяцев [1, с. 26], и по крайней мере российские безработные (а они, судя по результатам исследований, вообще легче переживают утрату работы) принципиально меняют свое поведение, и более половины находят в своем безработном положении более десятка положительных моментов. У женщин адаптационный процесс происходит более интенсивно, чем у мужчин, и через год женщины склонны рассматривать только те рабочие места, которые находятся рядом с домом, независимо от уровня оплаты труда [1]. Американские исследования свидетельствуют о том, что необходимо учитывать должностной статус безработного. В исследовании С. Филден и М. Давидсон не только показаны источники стресса безработности, стратегии борьбы с таким стрессом у мужчин и женщин, но и дан анализ того факта, что у женщин-менеджеров социальная детерминация мотивации сохранения работы нередко сильнее, чем у мужчин, и, как следствие, в этом случае психологическая травма от потери работы особенно сильна [9]. Определенный интерес представляют данные об эффективности поиска работы людьми с разными психологическими особенностями [10].

Анализ всей совокупности психологических регуляторов поведения безработного на рынке труда закономерно приводит к первоочередному обращению к трудовым ценностям и их положению в целостной системе ценностей человека, поскольку именно ценности являются наиболее стабильным поведенческим регулятором [11; 12]. Именно ценности определяют поведение человека в отношении правильного – неправильного, хорошего – плохого, в то время как мотивация является гораздо более ситуативной, зависящей от актуальных потребностей человека.

В американской и западно-европейской традиции ситуация по прогнозированию поведения безработного на рынке труда представляется значительно более однозначной. Получить работу является важной жизненной задачей для большей части безработных. Ценность работы выступает как естественный регулятор поведения и поэтому обычно не является предметом специальных исследований. Это связано с тем, что для западных стран характерна устоявшаяся рыночная экономика, ориентированная на восприятие инноваций; организационные условия

большей части предприятий имеют близкие характеристики; предъявляемые требования стабильны, хорошо известны и понятны всем – от учащихся школ и выпускников вузов до работников со стажем и безработных.

В России ситуация принципиально другая. Переход к инновационной экономике идет медленно и противоречиво, что неоднократно было подчеркнуто на самых высоких уровнях государственного управления. Эксперты очень осторожны в своих прогнозах [13]. За более чем двадцать лет не просто сохранилась историческая память об административно-командной модели управления, но значительная часть предприятий работает именно в этой модели [14]. Чаще всего именно эти предприятия поставляют безработных на рынок труда, постоянно находясь в сложной экономической ситуации (см., например, [15]). Наряду с этими предприятиями существуют и развиваются инновационные предприятия с принципиально другими парадигмами управления и, следовательно, другими требованиями (в том числе психологическими) к работникам [9]. Психологические особенности персонала, и в первую очередь ценностные установки, нередко являются психологическим барьером организационного развития предприятий, их перехода в инновационный формат развития [16; 17].

Вслед за С.Л. Рубинштейном в психологии все более широкую поддержку получает тезис, в соответствии с которым личность человека и психологические регуляторы его поведения должны обязательно изучаться в контексте [18]. Для феномена безработности важным контекстом является организационная культура как часть парадигм управления [19], сложившихся на предприятиях. Разнообразие сосуществующих в современной России парадигм управления проявляется в широкой вариативности организационных культур [20], в основе которых лежат разные ценности [17; 21]. Это позволяет предполагать наличие у безработных ценностных конфликтов, а также рассмотреть влияние организационных условий на формирование стратегии поведения в состоянии безработности.

Значительный интерес представляет выявление возрастной специфики действия этих регуляторов, поскольку в число безработных входят совсем молодые люди, не имеющие опыта трудовой деятельности, и люди со значительным трудовым стажем. Таким образом, становится возможным исследование относительной значимости внешних, организационных и внутренних, личностных регуляторов деятельности применительно к состоянию безработности на разных возрастных этапах, которые также можно рассматривать и в качестве этапов профессионализации [22].

Цель нашего исследования – выявить ценностные регуляторы поведения в сфере трудовой занятости на разных этапах профессионализации.

Испытуемые. В исследовании приняли участие 140 испытуемых. Одну группу составили студенты экономического факультета – 20 работающих (10 юношей и 10 девушек) и 20 неработающих (10 юношей и 10 девушек); вторую – сотрудники экономических специальностей, работающие на перспективных частных предприятиях (20 испытуемых: 5 мужчин и 15 женщин). Группа безработных граждан представлена испытуемыми, имеющими экономические специальности (40 испытуемых: 13 мужчин и 27 женщин) и стоящими на учете в службе занятости населения. Кроме того, в число испытуемых вошли 20 (15 мужчин и 5 женщин) сотрудников инженерного корпуса высокотехнологичного предприятия и 20 сотрудников инженерного корпуса предприятия, испытывающего серьезные трудности в модернизации (10 мужчин и 10 женщин). Данные по испытуемым-инженерам с предприятий разного технологического уровня включены для того, чтобы выявить специфику ценностей работающих и безработных представителей экономических специальностей.

Методики исследования. Ценностные регуляторы деятельности испытуемых в сфере трудовой занятости изучены с помощью метода оценки актуального и предпочтительного состояния организационной культуры места учебы, реального и (или) желаемого места работы К. Камерона и Р. Куинна [21]. Относительная значимость трудовой занятости для испытуемых изучена с помощью методики личностных самоидентификаций М. Куна и Т.С. Макпартленда [23].

Анализ результатов. Полученные данные (табл. 1) показывают, что в оценках испытуемых раскрываются общие тенденции организационных условий вуза и предприятий реальной экономики, выявленные в исследованиях на более многочисленных выборках испытуемых [14; 16; 17; 24]. Так, на высокотехнологичном и ординарном предприятиях принципиально разные организационные условия, а персонал обладает существенными различиями в индивидуальных организационных ценностях.

Таблица 1

Оценка работающими и неработающими испытуемыми актуального состояния организационной культуры места учебы или работы и ее предпочтительного состояния
(представленность характеристик ОК дана в %)

Испытуемые	Пол	Типы организационной культуры											
		клан			адхократия			Рынок			иерархия		
		А	П	У	А	П	У	А	П	У	А	П	У
Студенты экономического факультета	общР	**23.5**	**26.0**	-	**12.6**	**16.75**	-	**29.4**	**28.35**	-	**34.1**	**29.2**	-
	рж	20.33	29.2	*	16.0	19.0	-	30.8	27.2	-	32.3	25	*
	Рм	26.75	22.6	Т	9.2	14.5	*	28.0	29.5	-	35.9	33.4	-
	Wжм	*	*		-	-		-	-		-	*	
	общНР	**39.5**	**39.1**	-	**11.8**	**10.7**	-	**21.5**	**16.6**	*	**39.1**	**35.1**	-
	НРж	24	40	**	14.3	9.7	-	23.0	19.4	Т	38.7	31.0	Т
	НРм	31.2	35.4	-	9.3	11.7	-	20.0	13.8	*	39.5	39.1	-
	Wжм	*	-		-	-		-	*		-	Т	
Безработные экономических специальностей	общ	**20.9**	**44.0**	**	**6.8**	**19.25**	*	**18.4**	**10.0**	Т	**54.0**	**27.3**	**
	ж	20.1	49.7	**	7.5	18.4	*	18.7	7.8	*	53.7	24.1	**
	м	21.7	38.3	*	6.1	20.1	*	18.0	12.1	Т	54.2	30.5	*
	Wжм	-	Т		-	-		-	Т		-	-	
Работающие экономических специальностей	общ	**16.5**	**27.75**	*	**13.7**	**16.3**	-	**33**	**27.5**	-	**37.4**	**28.6**	Т
	рж	10.5	32.5	**	14.5	15.0	-	34.8	20.4	Т	40.2	32.1	Т
	рм	20.5	23.0	-	12.8	17.5	*	31.2	34.5	-	34.5	25.0	*
	Wрж	*	*		-	-		-	*		Т	Т	
Работающие неэкономических специальностей	ВТП	18.2	22.2	Т	**28.3**	**30.0**	-	40.5	35.8	-	12.9	12.2	-
	ОП	18.3	34.1	*	12.9	17.9	-	25.5	22.1	-	43.3	25.9	*
W	Рвтк-Роп	-	**		**	**		**	*		**	*	
	Рэк-Втп	-	Т		**	**		*	Т		**	*	
	Рэк-Оп				-	-		Т	Т		-	-	
	Рсэ-бр	-	**		-	-		*	*		*	-	
	НРсэ-Бр	*	-		-	*		-	Т		*	Т	
	Рсэ-Р	Т	-		*	-		-	-		-	-	
	НРсэ-Р	*	*		-	*		*	*		-	Т	
	Бр-Р	-	**		-	-		*	**		*	-	

А – актуальное состояние организационной культуры, П – предпочтительное состояние организационной культуры; общ – данные по группе испытуемых в целом, ж – женщины, м – мужчины; ВТП – высокотехнологичное предприятие; ОП – ординарное предприятие с трудностями модернизации; У – достоверность различий по критерию Уайта; W – достоверность различий по критерию Вилкоксона; Т – различия статистически незначимы, но прослеживается определенная тенденция.

* – $p \leq 0.05$; ** – $p \leq 0.01$

На высокотехнологичном предприятии зафиксирован рыночно-адхократический, а на ординарном предприятии – иерархически-клановый тип организационной культуры (ОК). В табл. 1 не приведены данные отдельно по работающим мужчинам и женщинам: во-первых, ярких различий не было обнаружено, во-вторых, предметом исследования являются ценностные установки безработных, а данные по работающим приведены как основа для сравнения.

Персонал ВТП привержен ценностям существующего типа ОК с некоторой тенденцией к усилению кланового компонента и сокращению рыночного, но эта тенденция не является статистически значимой. Для персонала ОП характерна приверженность ценностям отношений. Сотрудники ОП хотели бы роста кланового компонента в ОК с 18.3% до 34.1% (вместе с ослаблением иерархического компонента с 43.3% до 25.9%). Это создало бы, по их мнению, прекрасный психологический климат. Тем не менее прогресс в развитии предприятий связан с усилением инновационной (адхократической) и деловой (рыночной) составляющих в ОК. Типичным для российских предприятий вектором развития является движение к адхократически-рыночной модели через рыночно-иерархи-ческий этап [4; 5].

Работники экономического профиля на перспективных предприятиях реальной экономики

определяют ОК своих предприятий как иерархически-рыночную, подтверждая своими оценками типичность данного вектора. Специфика оценки, отличной от оценки представителей инженерного корпуса понятна, поскольку в работе финансистов и экономистов приоритет закона и порядка – профессиональная аксиома. Поэтому нередко менеджмент и другие категории персонала опережают в своем движении к инновационности персонал финансового и экономического профиля. Анализ ценностных установок экономистов перспективных предприятий требует большей детализации, поскольку неработающие студенты и безработные относятся к данной профессиональной категории.

Работающие экономисты-мужчины полагают необходимым усиление рыночного компонента культуры, обнаруживая приоритет ценностей делового успеха в структуре ценностных ориентаций. Женщины оказываются приверженцами ценностей отношений, но их желание несколько снизить давление рыночных условий незначительно, в пределах статистической погрешности. Таким образом, успешные работающие женщины желали бы совместить деловой успех и сохранность человеческих отношений, что в целом характерно для развитых экономик.

Для государственного вуза характерной является ОК иерархически-кланового или клановo-иерархического типа [5]. В данном исследовании, по оценкам студентов экономического факультета, – это иерархически-клановая модель. Те изменения организационных условий, которые студенты хотели бы иметь, не выходят за пределы статистической погрешности.

Таким образом, персонал ВТП ориентирован на сохранение адхократически-рыночных организационных условий. Персонал экономического профиля желал бы несколько уменьшить иерархический и усилить клановый компонент ОК, что характеризует эту часть персонала как более консервативную, чем в целом персонал ВТП, и сближает его в определенной степени с персоналом ОП. Но все же его представители значительно менее архаичны, чем персонал ОП, поскольку в значительно меньшей мере желают усиления кланового компонента (27.75% против 34.1%, $p \leq 0.05$) и занимают промежуточное положение по желательности рыночного компонента между персоналом ВТК и ОП. Они традиционно осторожны в отношении инноваций и признают необходимость иерархичности. Студенты в целом настроены сохранить иерархически-клановую модель. Персонал ОП желал бы изменения существующих условий в направлении кланового приоритета.

Анализ ценностных установок работающих и безработных испытуемых позволяет выявить существенную специфику их групп. Так, если рассмотреть отдельно оценки ОК, данные работающими и неработающими студентами, отдельно девушками и юношами, то картина будет более сложной. Для неработающих студентов общие данные по ОК являются характерными, а для работающих студентов ОК представляется значительно более деловой и менее клановой, что связано, видимо, с тем, что при не только учебной, но и трудовой занятости они больше чувствуют требования, предъявляемые к ним учебным процессом. У девушек ситуация еще сложнее. Они воспринимают ОК факультета более жесткой, чем юноши (клановый компонент для них существенно менее выражен). Это относится и к работающим, и к неработающим девушкам, что, вероятно, объясняется тем, что потребность в поддержании хороших отношений для женщин более типична, чем для мужчин.

На этом фоне заслуживают внимания различия в ценностных ориентациях работающих и неработающих студентов в отношении организационных условий рабочего места. Одни обнаруживают свои ценностные ориентации, имея опыт реальной трудовой деятельности, а вторые – не имея такового. Работающие студенты, в первую очередь юноши, обнаруживают приверженность иерархически-рыночной модели ОК, т.е. в структуре их ценностных ориентаций преобладают ценности успеха и порядка. Ценностно они близки работающим экономистам перспективных предприятий и находятся в целом в общем тренде приоритетов организационного развития. У работающих девушек приоритет в структуре ценностных ориентаций остается за отношениями, но с незначительным перевесом в сравнении с рыночными ценностями и ценностями порядка.

Совершенно другая структура ценностных ориентаций у неработающих студентов. И юноши, и девушки являются приверженцами клановых ценностей. У девушек это особенно заметно. Им бы хотелось уйти от доли ценностей отношений в 24%, что, по их мнению, характерно для факультета, к 40% на будущем рабочем месте. Если обратить внимание на уровень присутствия клановых ценностей в ОК реальных предприятий (строка таблицы – работающие испытуемые). То можно видеть, что эта доля не превышает в среднем 16.5%, по оценкам мужчин – 20.5%. Это означает, что запросы неработающих студентов нереалистичны. Ориентация на поиск и поддержание клановых ха-

рактеристик в ОК предприятий реальной экономики является психологическим ограничением их вклада в обеспечение конкурентоспособности предприятий и барьером трудоустройства там, где менеджмент осознает проблемность такого персонала. Таким образом, выявляется наличие ценностного конфликта как регулятора поведения на рынке труда у неработающих студентов. Это конфликт между личной приверженностью ценностям отношений и организационными ценностями инновационности и делового успеха современных перспективных предприятий.

Безработные граждане с опытом работы обнаруживают ту же неперспективную структуру ценностных ориентаций, что и неработающие студенты. Для мужчин и женщин этой группы испытуемых характерен безусловный приоритет ценностей отношений. Они бы желали пойти работать на предприятия с минимальным уровнем рыночных ценностей и с более низким уровнем присутствия ценностей порядка. Заслуживает внимания их желание работать в творческой ОК, что, на первый взгляд, может быть оценено как положительная тенденция на фоне явно недостаточной выраженности ценности творчества у остальных групп испытуемых. Но теория и практика управления показывают, что кланово-адхократические модели обычно неэффективны, т.к. стремление поддержать отношения оборачиваются псевдоинновационностью. Таким образом, у безработных граждан обнаруживается тот же психологический барьер перспективного трудоустройства – неадекватная современным условиям ведения бизнеса структура ценностных ориентаций.

Полученные результаты, раскрывающие особенности ценностных регуляторов поведения работающих и неработающих испытуемых на разных этапах профессионализации, хорошо согласуются с их социально-ролевыми самоидентификациями (табл. 2). Здесь представлены результаты, отражающие актуальные (на момент исследования) и перспективные (через пять лет) самоидентификации испытуемых на первых трех позициях в перечнях как наиболее личностно значимые.

Данные табл. 2 свидетельствуют о том, что персонал ВТП значительно сильнее личностно включен в трудовую деятельность, чем персонал ОП, т.е. ценность трудовой деятельности у него статистически значимо более высока. Экономический персонал перспективных предприятий по своей включенности в трудовую деятельность близок к персоналу ВТП. Эти данные еще раз подчеркивают профессиональную специфику экономистов. По ОК-предпочтениям они оказались более консервативными, чем ключевой персонал ВТП, но по уровню личностной вовлеченности в трудовую деятельность не отличаются от него.

Анализ студенческих самоидентификаций показывает, что для неработающих студенток и студентов по сравнению с работающими статистически более значимыми являются роли семейного плана и роли частной жизни (в среднем это отношение составляет 1.2 против 2.2). И это отношение сохраняет свое постоянство на пятилетнюю перспективу. Если рассмотреть значимость профессиональных и должностных ролей для этой категории испытуемых, то можно проследить их ценностно-мотивационную ориентированность на трудовой процесс. Обращает на себя внимание тот факт, что для работающих эта ориентированность существенно выше и прослеживается тенденция к усилению трудовых самоидентификаций в перспективе (у работающих с 1.6 до 1.9), а у неработающих ориентация на трудовую деятельность остается стабильно незначительной (0.7 – в настоящее время и 0.7. в перспективе). Более того, личностная вовлеченность в трудовую деятельность у работающих студентов статистически значимо не различается с вовлеченностью работающих экономистов. Неработающие студенты имеют существенно меньшую личностную вовлеченность в трудовой процесс и близки по этому параметру к безработным.

Есть некоторые различия в самоидентификациях девушек и юношей. Среди работающих девушек самоидентификаций семейной и частной жизни все же больше, чем у юношей (1.3. против 1.0 в настоящее время, и еще более ярко это прослеживается в оценке перспективы: 1.6. против 0.7). Среди неработающих студентов и студенток гендерные различия более сглажены, хотя наблюдается тенденция более выраженных трудовых самоидентификаций у неработающих юношей, но все же зафиксированные различия не выходят за пределы статистической погрешности.

Таким образом, установлены существенные различия в актуальных и перспективных социальных самоидентификациях между работающими и неработающими студентами – как на момент исследования, так и на перспективу. Приоритет социальных ролей семейного плана и частной жизни естественным образом заставляет неработающих студентов при возникновении потребности в трудоустройстве искать работу, но при этом либо получать отрицательные результаты при собеседовании, либо при

Таблица 2

Ролевые самоидентификации и характеристики самооценки работающих и неработающих студентов, безработных и сотрудников предприятий разного типа

Испытуемые		Социальные роли в самоидентификациях					
		Ч-С			П-Д		
		А	П	У	А	П	У
Студенты экономического факультета	общР	**1.2**	**1.2**	-	**1.6**	**1.9**	**Т**
	рж	1.3	1.6	-	1.3	1.6	-
	Рм	1.0	0.7	-	1.9	2.3	Т
	Wжм	*	*		*	*	
	общНР	**2.2**	**2.1**	-	**0.7**	**0.7**	-
	НРж	2.1	2.0	-	0.5	0.6	-
	НРм	2.2	2.2	-	0.8	0.8	-
	Wжм	-	-		**Т**	-	
Безработные экономических специальностей	общ	**2.4**	**1.6**	*	**0.6**	**1.3**	*
	ж	2.3	2.2	-	0.6	0.8	-
	м	2.4	1.0	*	0.6	1.8	*
	Wжм	-	*		-	*	
Работающие экономисты	общ	**1.1**	**1.2**	-	**1.8**	**1.8**	-
	рж	1.4	1.2	-	1.6	1.8	-
	рм	0.8	1.2	Т	1.9	1.8	-
	Wжм	*	-		-	-	
Работающие на высокотехнологичных предприятиях (ВТК)	общ	1.1	0.8	-	1.8	1.9	-
	рж	1.4	1.2	-	1.5	1.7	-
	рм	0.9	0.6	*	1.9	2.2	*
	Wжм	*	*		-	*	
Работающие на ординарных предприятиях (ОП)	общ	1.8	2.5	-	1.17	0.4	-
	рж	1.9	2.3	-	1.0	0.6	-
	рм	1.75	2.65	Т	1.25	0.3	-
	Wжм	-	-		-	*	
W	Рсэ-бр	*	**Т**		**	-	
	НРсэ-Бр	-	**Т**		-	**Т**	
	Рсэ-Рэк	-	-		-	-	
	НРсэ-Рэк	*	**Т**		*	*	
	Бр-Р	-	-		-	**Т**	
	Рвтк-Роп	*	*		*	*	
	Рэк- ВТП	-	*		-	-	
	Рэк-ОП	*	*		*	*	

Ч-С – социальные роли частного лица и члена семьи; П-Д – профессиональные и должностные роли; А – актуальные роли; П – перспективные роли; Р – работающие, НР – неработающие, Бр – безработные, сэ – студенты экономического факультета; У – достоверность различий по критерию Уайта; W – достоверность различий по критерию Вилкоксона; Т – различия статистически незначимы, но прослеживается определенная тенденция.

* – $p \leq 0.05$.

столкновении с требованиями перспективных предприятий, уходящих от клановых отношений в управлении, самим отказываться от своих намерений в трудоустройстве.

Обращаясь к данным о самоидентификациях успешных сотрудников частных предприятий и безработных, можно увидеть следующее. Семейные самоидентификации и самоидентификации частной жизни на момент исследования у безработных испытуемых существенно превышают соответствующие самоидентификации как работающих испытуемых (2.4 против 1.1), так и неработающих и работающих студентов (2.4 против 2.2 и 1.2). С одной стороны, это может быть объяснено тем, что они, действительно, не участвуют в трудовом процессе, но важным является и тот факт, что, находясь на учете в службе занятости, участвуя в процессе трудоустройства, они тем не менее практически не воспринимают себя как специалистов в той или иной сфере трудовой деятельности. Характерные для них показатели профессионально-должностных самоидентификаций на уровне 0.6 свидетельствуют о том, что только чуть больше половины безработных имеет хотя бы одну трудовую самоидентификацию.

Это характерно и для женщин, и для мужчин. Различия состоят в том, что мужчины в перспективе чаще, чем женщины, видят себя в качестве занятых в трудовом процессе (1.8 против 0.8). Именно это различие создает видимость трудовой перспективности безработных на уровне общих показателей (рост на перспективу от 0.6 до 1.3).

Среди работающих испытуемых получены достаточно ожидаемые результаты. И для женщин, и для мужчин более характерны профессионально-должностные самоидентификации (1.8). Для мужчин это чуть более типично (1.9 против 1.6), но в пределах статистической погрешности. Заслуживает внимания тот факт, что если на момент исследования у женщин в сравнении с мужчинами больше самоиденфитикаций семейного плана и частной жизни (1.4 против 0.8), то в перспективе женщины усматривают некоторое снижение самореализации в этих сферах, а мужчины видят на уровне тенденции возможности усиления своего присутствия в семье.

Таким образом, можно видеть, что успешные работающие испытуемые стабильно ориентированы на трудовую деятельность. Причем следует отметить, что, в соответствии с данными табл. 1, они ориентированы на работу в условиях рыночных моделей организационных отношений. Это относится и к мужчинам, и к женщинам. Специфику некоторых гендерных различий можно объяснить тем, что женщины ощущают большую усталость от участия в трудовой деятельности и испытывают более выраженную, чем мужчины, потребность в хороших отношениях как характеристике рабочего места. Безработные испытуемые, как и неработающие студенты, в большей степени ориентированы на семью и частную жизнь. Следовательно, можно констатировать наличие у безработных еще одного ценностного конфликта. Он проявляется в противоречии между ценностной приверженностью безработных социальным ролям члена семьи и частного лица и требованиями определенной трудовой самоотдачи, личностной вовлеченности в трудовую деятельность, по крайней мере в течение трудового дня, характерными для организационных условий современных предприятий.

Наличие таких конфликтов позволяет прогнозировать низкую трудовую активность безработных, их склонность выбирать предприятия, где сохраняются архаичные форы организации труда, и даже избегание ими трудоустройства в рамках действия социальных программ поддержки безработных граждан.

Выводы

1. Организационные условия, проявляющиеся в организационной культуре, предъявляют существенно различающиеся требования к ценностным характеристикам персонала на успешно развивающихся предприятиях и предприятиях с трудностями модернизации. В результате для персонала высокотехнологичных предприятий характерны ориентация на ценности инновационности, успеха в конкурентной среде и личностная вовлеченность в трудовой процесс, что свидетельствует о высокой ценности трудовой деятельности. Для персонала архаичных предприятий типичны ценности отношений, иерархичности, а также слабая личностная вовлеченность персонала в трудовой процесс.

2. Ценности персонала разных категорий имеют свою специфику. Так, для экономистов успешно развивающихся предприятий при наличии общих черт с ключевым персоналом характерен больший консерватизм в ценностных установках в отношении организационных условий при высокой личностной вовлеченности в трудовой процесс.

3. Неработающие студенты экономического факультета и безработные граждане экономических специальностей имеют общие ценностные характеристики с сотрудниками архаичных предприятий.

4. Выявленные противоречия в ценностных установках в отношении организационных условий и особенности приоритетных личностных самоидентификаций позволяют определить эти противоречия как ценностные конфликты. Ценностный конфликт может представлять собой серьезный психологический барьер для трудоустройства на современное развивающееся предприятие. При трудоустройстве деятельность сотрудника, для которого характерен ценностный конфликт, проявляется как фактор сдерживания инновационного развития.

5. Существуют некоторые возрастные и гендерные особенности проявления ценностного конфликта у неработающих студентов и безработных граждан. Так, работающие студентки больше ориентированы на отношения в трудовом коллективе, чем работающие женщины. Успешные работающие женщины желали бы совместить деловой успех и сохранность человеческих отношений в большей мере, чем мужчины. Безработные мужчины существенно больше, чем безработные женщины, в пятилетней перспективе мотивационно ориентированы на трудовую занятость.

6. Как и любой конфликт, ценностный конфликт может иметь как негативные, так и пози-

тивные последствия в зависимости от качества управления им. Обеспечение эффективной ценностной регуляции деятельности в сфере трудовой занятости зависит от психологически обоснованной и согласованной работы различных социальных институтов: от вуза и менеджмента предприятия до служб занятости населения.

Список литературы

1. Плюснин Ю.М., Пошевнев Г.С. Социальная психология безработного. Новосибирск: ЦСА, 1997. 84 с.

2. Andersen S.H. Unemployment and Subjective Well-Being. A Question of Class? // Work and Occupations. 2009. 36 (1). P. 3–25.

3. Conroy M. A Qualitative Study of the Psychological Impact of Unemployment on Individuals // Masters Dissertation, Dublin, DIT, September 2010. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://arrow.dit.ie/aaschssldis/50/ (дата обращения 19.05.2014).

4. Hayes J., Nutman P. Understanding the Unemployed – The psychological effects of unemployment. London: Tavistock Publications Ltd. 1981. 167 p.

5. Jahoda M. Employment & Unemployment – A Social Psychological Analysis. Cambridge: University Press, 1982. 112 p.

6. Winefield A.H. The psychology of unemployment // Psychology: IU PsyS Global Resource. Edition 2009 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://e-book.lib.sjtu.edu.cn/iupsys/Proc/stock2/spv2ch19.html (дата обращения 19.05.2014).

7. Psychological Effects of Unemployment and Underemployment [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.apa.org/about/gr/issues/socioeconomic/ unemployment.aspx (дата обращения 19.05.2014).

8. Fryer D.M. Employment deprivation and personal agency during unemployment: A critical discussion of Jahoda's explanation of the psychological effects of unemployment // Social Behaviour. 1986. 1. P. 3–23.

9. Fielden S.L., Davidson M.J. Stress and Unemployment; A comparative review and research model of female and male managers // British Journal of Management. 1999. Vol. 10. P. 63–93.

10. Шафикова С.Д. Типологические особенности личности безработных: Дис. … канд. психол. наук. М.: Институт психологии РАН, 2000.

11. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. М.: Политиздат, 1986. 224 с.

12. Scott A., Herbst S.A., Houmanfar R. Psychological Approaches to Values in Organizations and Organizational Behavior Management // Journal of Organizational Behavior Management. 2009. 29. 1. P. 47–68.

13. Дынкин А., Иванова Н. Инновационная экономика: глобальные тенденции и Россия // Проблемы теории и практики управления. 2008. № 5. С. 8–20.

14. Дырин С.П. Российская модель управления персоналом в условиях промышленного предприятия. СПб.: Питер, 2006. 224 с.

15. Ильюшенков Д., Добкина Е. АВТОВАЗ во втором полугодии 2014 покинут 7700 человек. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://rbcdaily.ru/industry/562949991666854 (дата обращения 19.05.2014).

16. Захарова Л.Н. Психологические барьеры становления инновационной экономики в России // Социальная психология труда. Теория и практика / Под ред. А.Л. Журавлева, Л.Г. Дикой. М.: ИП РАН, 2010. Т. 2. С. 313–330.

17. Захарова Л.Н., Леонова И.С. Ценностный конфликт как ресурс развития предприятия // Проблемы теории и практики управления. 2012. № 11–12. С. 147–157.

18. Guimond S., Chatard A., Kang P. Personality, Social and Self-categorization // Europian Journal of Personality. 2010. Vol. 24. № 5. P. 488–492.

19. Коробейникова Е.В. Парадигма управления как социально-психологический инструмент организационных изменений // Проблемы теории и практики управления. 2010. № 5. С. 90–96.

20. Дырин С.П. Многовариативность организационной культуры современных российских предприятий // Управление корпоративной культурой. 2009. № 1. С. 12–16.

21. Камерон К., Куинн Р. Диагностика и изменение организационной культуры. СПб.: Питер, 2001. 320 с.

22. Winefield A.H. Editorial introduction to the psychological effects of youth unemployment: International perspectives // Journal of Adolescence. 1997. Vol. 20. P. 237–241.

23. Kuhn M.H., McPartland T.S. An empirical investigation of self-attitudes // American Sociological Review. 1954. Vol. 19 (1). P. 68–76.

24. Захарова Л.Н. Организационная культура университета в контексте проблем диагностики и формирования готовности студента к работе в условиях современного предприятия // Университетское управление: практика и анализ. 2006. № 42. С. 31–39.

VALUE CONFLICTS OF UNEMPLOYED CITIZENS IN THE FRAMEWORK OF RUSSIAN COMPANIES' TRANSITION TO INNOVATIVE PATH OF DEVELOPMENT

L.N. Zakharova, I.S. Leonova, S.V. Solovyeva

The article provides the results of theoretical and empirical research on psychological barriers of employment at different stages of the professionalization process. It is shown that one of such barriers is the conflict between individual values of unemployed people and organizational development values that are intrinsic to the innovative companies. The analysis of peculiarities of value conflicts of non-working university students and long-term unemployed people with economic educational background in social, role and gender frames is given.

Keywords: regulation of behavior, value, value conflict, unemployed citizens, organizational culture, personal self-identification.

References

1. Pljusnin Ju.M., Poshevnev G.S. Social'naja psihologija bezrabotnogo. Novosibirsk: CSA, 1997. 84 s.

2. Andersen S.H. Unemployment and Subjective Well-Being. A Question of Class? // Work and Occupations. 2009. 36 (1). R. 3–25.

3. Conroy M. A Qualitative Study of the Psychological Impact of Unemployment on Individuals // Masters Dissertation, Dublin, DIT, September 2010. [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://arrow.dit.ie/aaschssldis/50/ (data obrashhenija 19.05.2014).

4. Hayes J., Nutman P. Understanding the Unemployed – The psychological effects of unemployment. London: Tavistock Publications Ltd. 1981. 167 p.

5. Jahoda M. Employment & Unemployment – A Social Psychological Analysis. Cambridge: University Press, 1982. 112 p.

6. Winefield A.H. The psychology of unemployment // Psychology: IU PsyS Global Resource. Edition 2009 [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://e-book.lib.sjtu.edu.cn/iupsys/Proc/stock2/spv2ch19.html (data obrashhenija 19.05.2014).

7. Psychological Effects of Unemployment and Underemployment [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: https://www.apa.org/about/gr/issues/socioeconomic/unemployment.aspx (data obrashhenija 19.05.2014).

8. Fryer D.M. Employment deprivation and personal agency during unemployment: A critical discussion of Jahoda's explanation of the psychological effects of unemployment // Social Behaviour. 1986. 1. R. 3–23.

9. Fielden S.L., Davidson M.J. Stress and Unemployment; A comparative review and research model of female and male managers // British Journal of Management. 1999. Vol. 10. P. 63–93.

10. Shafikova S.D. Tipologicheskie osobennosti lichnosti bezrabotnyh: Dis. … kand. psihol. nauk. M.: Institut psihologii RAN, 2000.

11. Zdravomyslov A.G. Potrebnosti. Interesy. Cennosti. M.: Politizdat, 1986. 224 s.

12. Scott A., Herbst S.A., Houmanfar R. Psychological Approaches to Values in Organizations and Organizational Behavior Management // Journal of Organizational Behavior Management. 2009. 29. 1. P. 47–68.

13. Dynkin A., Ivanova N. Innovacionnaja jekonomika: global'nye tendencii i Rossija // Problemy teorii i praktiki upravlenija. 2008. № 5. S. 8–20.

14. Dyrin S.P. Rossijskaja model' upravlenija personalom v uslovijah promyshlennogo predprijatija. SPb.: Piter, 2006. 224 s.

15. Il'jushenkov D., Dobkina E. AVTOVAZ vo vtorom polugodii 2014 pokinut 7700 chelovek. [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://rbcdaily.ru/industry/562949991666854 (data obrashhenija 19.05.2014).

16. Zaharova L.N. Psihologicheskie bar'ery stanovlenija innovacionnoj jekonomiki v Rossii // Social'naja psihologija truda. Teorija i praktika / Pod red. A.L. Zhuravleva, L.G. Dikoj. M.: IP RAN, 2010. T. 2. S. 313–330.

17. Zaharova L.N., Leonova I.S. Cennostnyj konflikt kak resurs razvitija predprijatija // Problemy teorii i praktiki upravlenija. 2012. № 11–12. S. 147–157.

18. Guimond S., Chatard A., Kang P. Personality, Social and Self-categorization // Europian Journal of Personality. 2010. Vol. 24. № 5. P. 488–492.

19. Korobejnikova E.V. Paradigma upravlenija kak social'no-psihologicheskij instrument organizacionnyh izmenenij // Problemy teorii i praktiki upravlenija. 2010. № 5. S. 90–96.

20. Dyrin S.P. Mnogovariativnost' organizacionnoj kul'tury sovremennyh rossijskih predprijatij // Upravlenie korporativnoj kul'turoj. 2009. № 1. S. 12–16.

21. Kameron K., Kuinn R. Diagnostika i izmenenie organizacionnoj kul'tury. SPb.: Piter, 2001. 320 s.

22. Winefield A.H. Editorial introduction to the psychological effects of youth unemployment: International perspectives // Journal of Adolescence. 1997. Vol. 20. P. 237–241.

23. Kuhn M.H., McPartland T.S. An empirical investigation of self-attitudes // American Sociological Review. 1954. Vol. 19 (1). R. 68–76.

24. Zaharova L.N. Organizacionnaja kul'tura universiteta v kontekste problem diagnostiki i formirovanija gotovnosti studenta k rabote v uslovijah sovremennogo predprijatija // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. 2006. № 42. S. 31–39.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 378.1

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ДЛЯ БУДУЩЕЙ ШКОЛЫ. ПЕРСПЕКТИВЫ И РИСКИ РЕФОРМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2014 г.

И.В. Гребенев, А.А. Кузнецов

Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского

grebenev@phys.unn.ru

Поступила в редакцию 12.05.2014

Обсуждается направление развития высшего педагогического образования в России. Оцениваются риски реализации реформы высшего педагогического образования, описываются требования к учителям будущей школы. Определяется требуемый уровень теоретической научной и методической подготовки учителя, обосновывается ведущая роль его собственной конструктивной деятельности в условиях современной школы. Выделяется роль классических университетов в поддержании и развитии должного уровня педагогического профессионализма преподавателей.

Ключевые слова: подготовка преподавателей, методика обучения, наука и учебный предмет в школе.

Постановка вопроса

Данная статья появилась в результате участия авторов в обсуждении концепции развития педагогического образования и выявления заложенных в ней рисков [1]. Материалы обсуждения показывают, что общее направление концепции в некоторой части развивает и усиливает те негативные тенденции, которые характерны для педагогического образования и для ситуации с российской школой в целом. Видимые риски концепции могут быть охарактеризованы как дальнейшее снижение уровня научной подготовленности и методической компетентности выпускников педвузов. С точки зрения большинства представителей научно-педагогической вузовской общественности, это является недопустимым. Поэтому следует обсудить, каковы могут быть иные пути развития педагогического образования, какова, в частности, может быть роль классических университетов в подготовке педагогов для будущей школы.

Введение в проблему

Систематические реформы образования в России уже привели к существенным изменениям представлений о содержании подготовки специалистов, в том числе преподавателей, и о структуре их профессиональной деятельности. В образовательных стандартах профессионального педагогического образования (ФГОС ВПО 3) [2] нельзя найти, например, какие-либо требования к научной, предметной подготовке будущего учителя, к его владению основами преподаваемого предмета. На это обстоятельство редко обращают внимание, а оно играет ключевую роль в наблюдаемой тенденции снижения уровня подготовки учащихся в фундаментальных естественнонаучных дисциплинах. Пожалуй, только А.М. Сидоркин указал на существенные пробелы в стандартах: «Непонятно, на чем основано, например, включение в программу педагогического бакалавриата (по специальности 050100) таких предметов, как педагогическая риторика, физическая культура или экономика образования, или почему методы преподавания предметов занимают такое скромное место в общем объеме подготовки. Не очень понятно, почему предметные знания по дисциплине не указаны в стандартах вообще, как будто учителя музыки и физики должны иметь почти одинаковую подготовку» [3, с. 149]. В этой же статье приведены требования к подготовке учителей в США, которые «… включают те же фундаментальные знания и умения учителя: знание учащихся, владение предметом и методами преподавания» [3, с. 141]. Отметим, что именно владение предметом и методикой преподавания образует перечень компетенций преподавателя, необходимых для успешной профессиональной деятельности.

Анализ ситуации

Обсуждаемая концепция развития педагогического образования не содержит требований повышения уровня предметной и методической подготовки будущих учителей. Надеяться же на спонтанное формирование методического мастерства без теоретического базиса в ходе планируемого существенного расширения практики в школе, по меньшей мере, наивно. Воистину, как не вспомнить высказывание Бисмарка, который говорил, что только дураки учатся на собственном опыте, предпочтительнее учиться на опыте других. Набирать преподавательское мастерство исключительно за счёт собственной практики в начале XXI в. – занятие бесплодное, поскольку теоретический багаж и методические эрудиция и гибкость, накопленные за столетия педагогической мыслью, освоить лишь собственным умом невозможно.

Практика подразумевает и взыскующее внимание к мастерству действующих школьных учителей. Однако только на готовых примерах (и это чрезвычайно важно для системы подготовки педагогов) нельзя учить, поскольку процесс принятия методического решения учителем скрыт (быть может, интуитивен и для самого учителя). Конкретный учительский акт привития того или иного умения, знания, навыка происходит в зависимости от реакции отдельного ребенка, класса. Индивидуальные обстоятельства неповторимы и могут быть унифицированы только за счёт теоретической матрицы, которую предлагает педагогическая наука.

Однобокое увлечение практикой приведет к подготовке ремесленников, но никак не людей общества, основанного на знаниях. Уже сейчас по уровню методической подготовленности большинство выпускников педагогических вузов «в действительности лишь знакомо с набором стандартных приемов преподавания, и не в состоянии не то, что разработать, но даже оценить новые для них методики» [4, с. 73]. Стоит ли говорить о том, что горе-учителя, выпестованные в новой парадигме педагогической подготовки, отнюдь не поведут своих питомцев к вершинам интеллектуального социума!

При обсуждении проекта концепции развития педагогического образования часто приходится слышать ссылки на опыт подготовки медиков, звучат термины «клиническая практика», «клиническая модель», которыми пытаются обосновать значительное увеличение школьной практики за счет научных основ предмета и методик обучения. Однако в американском опыте подготовки педагогов, откуда и заимствуется клиническая модель, суть ее заключается в тесной и продуманной связи теории с практикой и в развитии глубоких партнерских отношений между вузами и школами. В основе концепции лежит представление об учительстве как о практической профессии, в соответствии с которым любое теоретическое положение, касающееся подготовки учителей, должно иметь немедленное подтверждение в реальной жизни. А посему само по себе увеличение количества часов, отведенных на педагогическую практику, еще не означает повышения качества подготовки учителя. Путь подготовки педагога лежит от изученной теории к её практическому претворению в жизнь, адаптации и пониманию условий успешности применения.

К сожалению, в России наблюдается оборотная сторона превращения высшего образования в образовательную услугу. Не секрет, что лишь незначительное число выпускников педагогических вузов (10%) собирается работать в образовательных учреждениях [5]. Для остальных студентов научная, предметная подготовка есть лишь ненужная и трудная учебная нагрузка: для них гораздо важнее усвоить основы делопроизводства, второй иностранный язык, деловую коммуникацию и другие компетенции из названного стандарта. Массовым работодателем для педвузов становится уже не школа, а офис, и наблюдаемый дрейф высшего образования обусловлен тем обстоятельством, что, не имея возможности получить высшее экономическое или юридическое образование, молодые люди удовлетворяются и педагогическим, рассчитывая на его основе сделать отнюдь не педагогическую карьеру.

Понятно, что не всякая теория годится в качестве основы практической деятельности преподавателя. В последнее время стали меньше говорить и писать о «синергетической парадигме», поскольку нужные диссертации защищены, а в практике продуктивность её оказалась равной нулю. Зато интенсивно внедряется ещё более невнятная «метапредметность». В исследованиях на уровне докторских диссертаций, посвященных высшему педагогическому образованию, наибольшее место занимают разработка ценностно-смыслового, индивидуально-стилевого компонентов деятельности, компетентностного опыта, целостной самоорганизации обучаемого, формирование метапредметного и метакогнитивного опыта деятельности, других элементов, не связанных с профессиональной научной основой деятельности преподавателя. Отличительная черта разрабатывае-

мых нововведений состоит в том, что за усложненным понятийным аппаратом не стоит реальная продуктивная преподавательская деятельность: «Достаточно сходные, а часто тождественные идеи подаются с помощью вновь сконструированного экзотического понятийного аппарата, который не является свидетельством наличия в тех или иных формализованных построениях, претендующих на новые теоретические конструкции, оригинальных идей» [6, с. 18]. Причина таких отвлеченных от жизни игр ума заключается в усугубляющемся разрыве трёх участников процесса формирования педагогического знания: высокой науки, школы и их средостения – педвузов и региональных институтов развития образования. В большинстве субъектов РФ эти соавторы педагогического мегатекста уже пишут свои, отдельные истории для школы.

Абсолютно понятно, что никакая якобы сформированная личностная самоорганизация выпускника педвуза (практически не диагностируемая) не заменит глубокого владения научными основами предполагаемой профессиональной деятельности. Как пишет А.А. Аузан, «конечно, замечательно, что университет производит культуру, но хорошо бы при этом хирург, который будет вам вырезать аппендицит, был еще и специалистом – кроме того что он несет определенную картину мира» [7, с. 274].

Таблица 1

Что важно в работе школы, средний рейтинг показателей

Показатели	Рейтинг
Школа дает прочные знания по предметам	1.9
Школа находится рядом с домом	2.4
Школа престижна в городе (много медалистов, победителей олимпиад, поступающих в вузы)	2.5
В школе хорошо, по-доброму относятся ко всем детям, дети редко конфликтуют между собой	2.6
В школе воспитывается уверенность в себе, школа готовит к решению жизненных проблем	3.1
Школа развивает ребенка, дает ему возможность выбора для самореализации в учебе, творчестве, достижениях	3.4
Школа чистая, уютная, красивая, безопасная	3.5
Школа хорошо оборудована и оснащена (хорошая библиотека, достаточно компьютеров)	3.8
В школе хорошо организовано питание учащихся	3.8
В школе много спортивных секций	4.0
В школе сложились традиции воспитательной работы, есть детские общественные организации, много кружков	4.2
Школа позволяет семье выбрать форму обучения	4.3

Таблица 2

Что ждут родители от школы, средний рейтинг показателей

Показатели	Рейтинг
Дает прочные знания для продолжения образования	1.2
Развивает познавательные и творческие способности личности	2.4
Формирует мировоззрение	3.3
Формирует нравственные идеалы	3.5
Развивает индивидуальность	3.6
Воспитывает самостоятельность	3.8
Развивает навыки общения с окружающими	3.8
Подготавливает к семейной жизни	4.7

Исследовательская часть

Приведём данные опроса родителей учеников школ (в т.ч. сельских) Нижегородской области относительно того, что именно важно для них в работе школы (табл. 1). (Рейтинг 1 – наиболее важный показатель, далее по мере убывания до 5).

Представим также результаты анкетирования при другой формулировке вопроса: «Отправляя ребенка в школу, родители надеются на то, что школа в первую очередь….» (табл. 2).

Мы видим, что именно прочные знания учащихся наиболее ценны для родителей, причем эта ценность прямо связана с возможностью дальнейшего получения образования.

К сожалению, снижение качества подготовки преподавателей в вузе не может быть исправлено в системе повышения квалификации уже в силу указанного выше выпадения институций повышения квалификации педагогов из системы формирования преподавателей и превращения в замкнутую и самодостаточную структуру, никак не связанную ни с педвузом,

ни со школой. Преобладающее направление прилагаемых усилий многих методических организаций, руководящих процессами повышения квалификации педагогов, также уходит из предметной области в сторону «здоровьесберегающих, чего-то формирующих» и других мудрёных технологий, результативность разработки и внедрения которых ограничивается авторским коллективом. В.Л. Ильин справедливо отмечает, что в системе повышения квалификации нет и не может быть готовых ответов на возникающие вопросы перманентно изменяющейся практики школьной жизни. «Знания, излагаемые преподавателем, абстрактны, не вписываются в контекст той действительности, которую представляют слушатели, именно в силу конкретности и динамичности этого контекста. Сообщаемые ими сведения носят условный характер, то есть зависят от условий их применения, а эти условия еще предстоит определить самому обучаемому» [8, с. 15]. Этот процесс персональной адаптации рекомендаций методической науки к практике сложен, требует солидной научной, предметной и методической подготовки учителя. Но этим и определяются требования к подготовке квалифицированного педагога: владение теоретическими основами дидактики и методики, свобода в перекомпоновке научных основ предмета и навыки творческого применения обоснованных рекомендаций. Поскольку этот путь труден, он и подменяется изобретением собственных «инноваций». «Педагогику захлестывает вал инноваций, смыслом которых порой становится обновление ради обновления» [8, с. 12] или ради отчётности, востребованной государственными органами управления образованием.

Поголовный поиск инноваций, гонка за числом учителей-инноваторов, разработка и спешное внедрение сиюминутных «технологий» является большой опасностью для молодых учителей, поскольку собственный теоретический багаж, вынесенный ими уже сейчас из института, недостаточен для трезвой оценки и разумной модификации предложенных им методических конструкций, да и житейского опыта, источника возможного иммунитета к пока неверифицированным «инициативам», не хватает. Процитируем В.В. Краевского: «В потоке инноваций приходится сталкиваться с фактами откровенной реставрации, казалось бы, преодоленного прошлого. Из архивных залежей в самое последнее время был извлечен раритет под названием «обобщение, распространение и внедрение передового педагогического опыта». <…> Истинная цена подобных методических «находок», профанирующих науку, была ясна ещё тридцать лет тому назад. <…> Предпринятые в прошлом попытки свести задачи педагогической науки к навязыванию опыта некоторых успешно работающих педагогов остальной учительской массе не принесли успеха ни науке, ни практике» [9, с. 13]. Это же самое относится и к попыткам широкого тиражирования в практике многочисленных «педагогических технологий», разработанных на основе индивидуального, зачастую действительно уникального педагогического опыта. Анализируя причины неуспешности переноса авторских технологий в массовую практику, М.Е. Бершадский подчеркивает, что в исполнении самих авторов эмпирические системы работают достаточно эффективно. Однако при попытках их воспроизводить другими учителями результаты, как правило, оказываются хуже, причем далеко не всегда удаётся выделить конкретную причину ухудшения. Не помогает даже подробное и детальное описание технологии в книгах и многочисленных статьях, поскольку в этих рекомендациях, как и во многих других методических работах, предлагающих «инновационные модели уроков», мотивация разработанных решений, логика их генерации не приводятся, даётся лишь окончательное решение. Поскольку логика формирования методического решения не приведена, учителю очень трудно найти основания для их модификации в собственной педагогической ситуации, остаётся лишь принять их в готовом виде. Это означает, что научные, существенные компоненты эмпирической технологии не выражены достаточно отчетливо на дидактическом и предметном уровне, они далеко не осознаны на этих уровнях и самим автором и потому не могут быть переданы в полном смысле технологично. «Практически невозможно заранее предугадать, будет ли успешной попытка применить технологию конкретным учителем» [10, с. 36]. Однако это противоречит самому определению технологии, которая должна гарантировать результат при соблюдении определённых, четко описанных условий.

Не отторгая самой ценности педагогической технологии (понимаемой нами как совокупности психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса), подчеркнем, что она есть инструментарий на базе психолого-педагогических установок, который определяет форму и процесс обучения. Другими словами, установки

следуют из психолого-педагогической оценки, которую возможно провести лишь на основе глубоких теоретических знаний, а затем с помощью них выстроить модель конкретного процесса обучения в каждом конкретном классе, с каждым конкретным обучаемым. Естественно, что нынешняя подготовка будущих учителей не удовлетворяет перспективам подлинной педагогической технологии (именно средства, именно инструментария). Вместо нее выпускникам педвузов, не получившим классического фундамента формирования умений, знаний и навыков учеников, предлагается «облегченная» трактовка технологии: под каждую тему урока расписана своя система шагов-этапов, представленная экзотико-динамичными терминами, чуждыми педагогической парадигме. Терминологическая подмена в верификации технологии инструментария псевдосущностью не может не вызвать протест. Кажущиеся универсальность, гибкость такой «технологии» не выдерживают проверки уроком молодого педагога в «трудном» классе или в классе с немотивированными учениками и пр. Как следствие, такой учитель либо разочаруется в профессии и покинет ее, либо начнет отрабатывать технологию для «галочки» (учитель будет делать вид, что учит, а ученики – что учатся), либо начнёт мучительный путь совершенствования посредством самостоятельного открытия давно известных педагогике истин.

При всём этом не только находки практиков, но и вполне обоснованные теоретические разработки не удается просто и эффективно использовать учителям. Важнейшей причиной недостаточно продуктивного отклика практики школ и системы повышения квалификации на научно обоснованные теории и концепции является то, что все предлагаемые учителям разработки технологий и теорий педагогики и психологии (как в области обучения, так и в области воспитания) остаются достоянием лишь их авторов до тех пор, пока они не будут переведены и описаны на контексте предмета и изложены в терминах методики обучения предмету. Вне предметного поля деятельности конкретного учителя, вне реализации любой теории в контексте учебного предмета они не могут быть усвоены учителями и доведены до практического применения. Реализации любой теории и любых умений, знаний и навыков в контексте физики, литературы, музыки, математики, истории или языка a priori не могут быть одинаковы, они неизбежно контекстно зависимы и доводятся до практики средствами методики конкретного предмета, где и должны быть сосредоточены основные методические усилия [11]. «При всей сходности педагогической деятельности <…> они отличаются прежде всего материалом, на котором строится процесс обучения, различием средств, которые могут быть использованы для передачи знаний, и строем мысли, которая проводится преподавателем данной дисциплины» [8, с. 12]. Для овладения соответствующим строем мысли, адекватным логике предмета, учитель должен в совершенстве владеть этим предметом как копией базовой науки, формирующей и методические основы процесса обучения. Если мы рассчитываем на самостоятельную адаптацию и трансформацию сложных теоретических конструкций учителем в непростых социально-бытовых условиях, то должны вооружить его в соответствующем объеме знаниями и умениями основ науки и дидактики творческого уровня. Еще раз отметим, что этого совершенно не предполагает обсуждаемая в момент написания статьи концепция развития педагогического образования. Скорее, в ней заложен обратный тренд – усвоение образцов деятельности учителя в ходе практики, со всеми его преимуществами и недостатками, выработанными в ходе практической деятельности и определяемыми, прежде всего, особенностями личности учителя.

С выбранной нами точки зрения можно рассмотреть причину малой успешности применения, например, теории развивающего обучения В.В. Давыдова за рамками начальной школы. Пока психологические нормы были достаточно просто преломлены в методике, имеющей слабовыраженный предметный, научный контекст, все шло замечательно. Но попытки применить эти нормы в методиках конкретных предметов оказываются неудачными, поскольку мало кому удается перенести их на язык предмета в достаточно обобщенном, конструктивном виде. То же самое следует сказать и о популярной сегодня концепции исследовательской деятельности учащихся В.С. Лазарева. На уровне призывов и общих требований все согласны, но как только дело доходит до применения на конкретном уроке, возникают проблемы. При каком содержании конкретного урока изучаемого предмета следует планировать исследовательскую деятельность? Когда ее нельзя применять? На уроках какого типа и какими специфическими приемами предметной деятельности учителя и учащихся она может быть эффективно организована? В какой степени и доле исследовательская деятельность соотносится с возрастными особенностями детей? На эти вопросы авторы идеи, не будучи методистами-предметниками,

ответа дать не могут; более того, они сами ждут его от учителей, но лишь в виде конкретных примеров. Методистами и тем более педагогами новые решения могут быть предложены, но лишь как эмпирическая находка для одного интуитивно выбранного урока. Теоретическая основа организации исследовательского обучения неизбежно оказывается контекстно зависимой [12].

Пагубным для начинающего учителя становится вал новых учебников, трактующих все те же основы наук, добавляющих собственные ошибки. Как известно, любой учебник становится более или менее приемлемым после выявления всех ошибок разного сорта не ранее третьего издания, чего многие из новых, почти «однодневок», не выдерживают. В.Г. Разумовский, сам автор большой серии учебников, справедливо отмечает, что «при обилии новых учебников большинство школ работает по старым советским учебникам» [13, с. 20]. Это и понятно: переход к новым версиям изложения одного и того же научного содержания требует от учителя немалых усилий, далеко не всегда окупающихся результатами учебной деятельности учащихся. Учителю же принятая в старых учебниках логика изложения основ наук близка и понятна, она выдержала проверку времени и доказала свою эффективность, подкреплена существующей эмпирической и экспериментальной базой. В перманентной смене учебников, заменяющей методические достижения, есть только один «плюс»: удобно отчитаться в качестве «инновации», что перешли на новый учебник (не задумываясь о пользе такого перехода). Но ни в одном педагогическом эксперименте убедительного доказательства повышения уровня обученности учащихся вследствие введения именно нового варианта учебника не получено, во всяком случае, уровень научной, предметной подготовленности и методического мастерства учителя оказывают гораздо более серьезное влияние на конечный результат его деятельности, и недостатки в этом компоненте дискредитируют любой полезный методический плюс нового учебника.

Наиболее ярко негативные тенденции бессистемного обновления базы учебников проявились в предметном поле истории. После 1991 г. началось вытеснение учебников по истории, которые были сделаны в СССР. На этом уровне происходил отказ от ценностей советской эпохи (в данном случае не рассматривается вопрос об идеологическом наполнении советских и постсоветских учебников). Одним из механизмов пропаганды этих ценностей было преподнесение информации о прошлом в рамках классового подхода. Вместе с однобокостью восприятия истории он нес в себе сформированный терминологическо-категориальный каркас. Отказ от него вместе с приматом классовой борьбы лишил историю в школе наукообразия и более-менее упорядоченного ее преподнесения детям. Ведь в 1960–1980-е гг. в отечественной методической традиции сформировался и был претворен в практику принцип: школьный учебник – это не только источник предметной информации, которую надо заучить (данный принцип доминировал до 1950-х гг.), но и средство обучения, самоподготовки ученика, влияющих на формирование его личности. Устранение терминологии, понятийного аппарата из истории отбросило школьный учебник по этой дисциплине на несколько десятилетий назад. Усугубил эту беду переход с линейного преподавания (в основе формационный подход) истории на преподавание по концентрам (в основе цивилизационный подход), что привело к эклектике двух исследовательских парадигм истории в школьном учебнике. В результате влияния этих и других факторов от создания школьных учебников по истории были отлучены методисты-практики, и монополия на это оказалась в руках профессиональных историков. В учебниках истории неравномерно и не так, как надо, представлены необходимые для такой литературы компоненты – пакеты основной, дополнительный, пояснительный, методический и иллюстрации, аппарат ориентировки.

Как итог, до недавнего времени школьные учебники истории представляли собой лишь источник исторической информации, с преобладанием субъективных факторов объяснения исторически процессов и событий. В 2012–2013 гг. властями страны был инициирован проект по созданию честного и объективного учебника истории, однако знакомство с его концепцией, историко-культурным стандартом показало, что и субъективный подход, и преобладание информационной функции в будущем учебном компендиуме отбрасывают его на уровень конца 1980-х гг.

Резюмируя, отметим и то, что «технологии» в том виде, в котором они сейчас внедряются в учительские практики, учебники, учебное оборудование, не обоснованы как основное средство обучения. Непоколебимым на сегодняшний день остается основное и главное средство обучения – речь, слово учителя. А потому только высокий уровень предметной, научной компетентности учителя, проявляемый в его речи, гарантирует его методическое мастерство неза-

висимо от качества учебника, позволит раскрыть заложенный в учебнике потенциал и обеспечит правильное конструирование им учебного процесса в ходе применения дидактических норм на предметном содержании конкретного учебника.

Конструктивная часть

Стандарты высшего профессионального образования, в том числе педагогического, предусматривают способность выпускников вузов сразу, со студенческой скамьи, включаться в эффективную производственную (в нашем случае педагогическую) деятельность. Для оценки возможности выпускника педвуза начать эффективную преподавательскую деятельность рассмотрим следующую важную особенность современной образовательной среды. Единая школа прошлого (до 1990-х гг.) имела единую программу, четверть века пользовалась одними и теми же учебниками; и, соответственно, применяемая учителем методика обучения предмету не требовала его собственной конструктивной деятельности, могла быть просто логикой известного из вузовского курса подхода, оправдавшего себя многолетним успешным применением. Методическая наука не ставила перед собой задач, являющихся основными теперь – формирование умений сконструировать эффективный учебный процесс для новой, непредсказуемой педагогической ситуации, умений решить дидактическую, методическую задачу, поставленную практикой и не описанную ни в каких книгах для учителя. Сегодняшний выпускник вуза, пришедший в школу, попадает в стохастические условия: непрерывно изменяющиеся программы, новые профили, классы и учебники, в которых учитель должен сам выстраивать логику раскрытия изучаемого предмета, основ наук. Задачей учителя становится самостоятельное построение конкретного варианта содержания и реализация его обучающего и развивающего потенциала в соответствии с возрастными особенностями учащихся, с запросами практики учебного процесса в конкретных условиях. Фактически деятельность учителя должна развиваться не в сторону умений скопировать готовый образец, а в сторону увеличения исследовательского компонента. Важность исследовательских функций в педагогической деятельности определяется специфической особенностью актуальных педагогических задач, состоящей в том, что их решения практически никогда не лежат на поверхности. Они нередко требуют напряженной работы мысли, анализа множества факторов, условий и обстоятельств. Кроме того, искомое не представлено в четких формулировках: оно вырабатывается на основе прогноза. Решение ряда взаимосвязанных педагогических задач очень трудно поддается алгоритмизации. Применение алгоритма, технологии пошагового построения разными педагогами приводило и будет приводить к различным результатам. Это объясняется тем, что творчество педагогов в современных условиях связано с поиском новых решений педагогических задач и всегда зависит от индивидуальности учителя, класса, предмета и конкретного урока.

Поэтому, рассматривая структуру профессиональной деятельности и компоненты профессиональной компетентности (например, преподавателя физики, выпускника классического или педагогического университета, пришедшего в школу), мы в качестве важнейшего компонента, критерия профессионализма учителя, определяем его умение сконструировать собственный эффективный учебный процесс для вариативной, непредсказуемой педагогической ситуации. Однако эта конструктивная деятельность существенно отличается от произвола и желания применить ту или иную инновацию. В рамках и традициях университетской учебной и научной подготовки любое конструктивное действие опирается на логику, положения науки и может быть убедительно аргументировано. Уровней аргументации может быть несколько: рекомендации изученных положений методики, личные склонности и набор умений педагога, его способность реализовать в конкретном проекте дидактические и психологические нормы.

Например, для преподавания физики как учебного предмета, представляющего прежде всего основы науки, изоморфной копии соответствующей науки [14] немаловажное значение имеет следование объективной логике раскрытия изучаемого научного содержания. Мы предлагаем следующую трактовку принципа научности: *структура усваиваемого учащимися физического знания определяет основные характеристики конструируемого процесса обучения – цели, методы обучения, обеспечивая обоснованность моделирующей, проектировочной и конструктивной деятельности учителя.* Вся методическая деятельность учителя определяется логикой раскрытия им основ физики, основана на понимании (или непонимании) существа изучаемого раздела физической науки, учебной копии физической теории (а не на копировании содержания учебника). Эта логика в стандартной ситуации недавней единой школы могла быть просто логикой известного из ву-

зовского курса подхода, оправдавшего себя многолетним успешным применением. Однако при работе в непрерывно изменяющихся условиях новых программ, классов и учебников учитель должен сам выстраивать эту логику учебной копии науки. Это зачастую приводит к многочисленным несуразностям и грубым ошибкам, поскольку ***уровень предметной, научной подготовки учителя не соответствует уровню сложности методической задачи.*** Методическая компетентность учителя оказывается лишенной научного, предметного основания и тем самым ***становится бесполезной***; а при излишней акцентированности желание «изобрести инновацию» зачастую приводит к вредным практическим последствиям [15].

Вероятно, кроме научных основ, элементы искусства и ремесленничества есть в деятельности каждого учителя, как и в любой научной, инженерной деятельности, но в разной пропорции. Мы оставим в стороне роль творческой одаренности, при которой учитель выходит на уровень искусства, хотя ряд известных учителей-новаторов, не физиков, впрочем, утверждает, что работает именно так. Наличие «божьей искры» – дело тонкое, и уповать лишь на нее было бы опасно. В противном случае в дальнейшем мы должны были бы говорить о моментах проявления этой «искры», то есть вдохновения. Увы, в рутинной, последовательной, поступательной работе в школе «болдинские осени» будут восприниматься как неоправданная роскошь, и систематическое творчество учителя должно происходить в тесной связи с методическими аксиомами педагогического труда.

Важно понять, что работа на уровне копирования готовых методических рекомендаций держит преподавание на уровне именно ремесла. Преподавание выходит на уровень профессионализма тогда, когда учитель усвоил, понял теоретические основы своей деятельности (за которыми стоят верификация опыта, добытого педагогическим трудом многих поколений, и его обобщение) и может свободно их переносить, свободно применять в практической работе. Научность такого уровня определяется тем, что каждый методический выбор происходит не по шаблону или интуиции, а основан на логике, может быть доказан или оспорен. При этом мы исходим из гипотезы, что для каждой дидактической ситуации (включающей, естественно, и личность учителя с его плюсами и минусами) существует оптимальное методическое решение, состоящее в сочетании применяемых методов, форм, средств обучения, позволяющем достичь максимальных учебных целей при минимально возможных затратах времени и энергии учителя и учащихся.

Поскольку рассматриваемая концепция закладывает четко обозначенный и рассмотренный нами выше тренд в развитии высшего педагогического образования, следует рассмотреть перспективную позитивную роль классических университетов в подготовке педагогических кадров. А.А. Аузан, отвечая на вопрос «Зачем нужны университеты?», подчеркивает, что «мы производим разного рода элиты — управленческие, исследовательские, академические» [7, с. 285]. Не менее значимой представляется и функция университетов в подготовке педагогической элиты.

Начнем с того, что по подбору абитуриентов университеты не имеют тех проблем полного отсутствия хорошо подготовленных выпускников школ, имеющих хотя бы «хорошо» по итогам ЕГЭ в профильных дисциплинах [5, с. 267]. Классические университеты, как нас сейчас называют, в отличие от педагогических, имеют в образовательной и социальной системе важную, сложную и многогранную функцию, являясь притягательным учебным, научным и культурным центром. Выделим их связующую роль между производством, наукоёмкими технологиями (как конечными потребителями образовательного продукта) и средним образованием. В этой системе связей каждое звено-потребитель диктует (или должно диктовать) критерии и оценки деятельности, так сказать, поставщиков. Научная и учебная деятельность университета определяется запросами наукоёмких технологий; в нашем случае при подготовке и в системе повышения квалификации кадров преподавателей таким потребителем является профильная школа. Если сравнивать парадигмы подготовки преподавателей в педагогических вузах и классических университетах, то можно выделить следующие подходы. В педвузе, в общем, подготовка ориентирована на то, чтобы «знать методику преподавания и следовать ей». Разумеется, в многочисленных диссертациях развиваются более сложные словесные конструкции, однако достаточно посмотреть на реальные последние учебники методики преподавания для педвузов или книги для учителя, чтобы увидеть преобладающую там адаптацию содержания предмета на уровне средней школы, объяснение учителю, что именно и как именно он должен рассказывать и показывать на уроке. Какие либо логические процедуры выбора, обоснования конструируемого учебного процесса с научными основами изучаемого предмета не предусмотрены.

В университетах преобладала точка зрения, что учителю достаточно «знать свой предмет и уметь ясно его излагать». Следует добавить и воспринятые из обучения в вузе традиции лекционно-семинарской системы, не предусматривающей, в общем, специальных педагогических мер по организации учебной деятельности студентов. Поэтому проблема подготовки выпускников университета состоит в недооценке роли учителя в организации познавательной деятельности учащихся, их уверенности в том, что преподаватель отвечает лишь за точное структурированное изложение учебного материала. В.Л. Ильин отмечает, что в современных условиях преподаватель отвечает лишь «за **качество обучения**, за качество преподаваемых знаний и информации», не выдвигая требования ответственности за «**качество образования»** [8, с. 17]. С нашей точки зрения, преподаватель средней школы (высшей тоже, но на другом уровне самостоятельности обучаемых) отвечает за **организацию результативной познавательной деятельности** обучаемых с правильным, важным и точно определённым содержанием. Основная функция педагога в учебном процессе состоит не в выдаче информации и не в прямом воздействии на учащегося, а **в управлении и организации его познавательной деятельности** с существующим в виде информации содержанием для перевода его в знания и умения, в том числе творческого, продуктивного уровня. Эта позиция педагога, наиболее мотивированно обоснованная еще Л. Клинбергом [16] и успешно развивавшаяся в классической советской дидактике, активно разрабатывается нами для учителя физики [17]. К сожалению, частными методиками она воспринята не полностью; в результате, как отметил В.В. Гузеев, «эмпирически полученная система правил *передачи конкретного содержания* называется методикой обучения» [18, с. 10]. В этом определении нет критики, это просто констатация уровня развития конкретных методик обучения.

Резюме

Возможной альтернативой дрейфа педагогического образования в узкопрагматическую подготовку через усиление практики и уменьшение научных и методических основ является развитие педагогической компоненты в структуре классических университетов. Рассматривая методическую компетентность преподавателя, выпускника классического университета, как интегральное образование, следует в качестве её важнейшего компонента выделить предметную, научную основу его подготовки, которая является краеугольным камнем всей конструктивной деятельности учителя.

Учитель, лишенный раз и навсегда строго очерченных ориентиров собственной деятельности и организации деятельности учащихся, вынужден сам структурировать содержание, определять уровни овладения им учащихся, определять методы обучения как способы передачи выбранного содержания, не теряя за применяемыми методиками научного уровня обучения. Это требует прежде всего усиления предметной подготовки, понимания логики раскрытия учебного содержания, способности свободной его перекомпоновки. После и при условии правильного отбора содержания, уровня и последовательности его усвоения учащимися дидактический аппарат и умения пользоваться им позволят перейти к собственно конструктивной деятельности учителя.

Понимание этого важнейшего для системы подготовки и повышения квалификации кадров преподавателей положения позволяет увидеть новые актуальные задачи и предложить содержание и методику подготовки преподавателей в университете для достижения им актуального уровня педагогической компетентности. Разработанные таким образом методики подготовки преподавателей могут быть предложены и востребованы в целом или в каких-либо компонентах в педагогических вузах для компенсации потерь в теоретическом фундаменте в случае реализации обсуждаемой реформы.

Список литературы

1. http://www.mpgu.edu/documents/concepciya-podderzhki-ped-obrazovaniya.pdf (дата обращения 26.05.2014).
2. http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm788-1.pdf (дата обращения 24.01.14).
3. Сидоркин А.М. Профессиональная подготовка учителей в США: уроки для России // Вопросы образования. 2013. № 1. С. 136–155.
4. Иванов О.А. О некоторых насущных проблемах подготовки учителей // Проблемы педагогического образования в классических университетах. Ярославль: ЯГУ, 2000. С. 73.
5. Каспржак А.Г. Институциональные тупики российской системы подготовки учителей // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 261–282.
6. Берулава М.Н. Какой должна быть современная система образования и почему нужны единые учебники // Педагогика. 2013. № 7. С. 26–29.
7. Аузан А.А. Миссия университета: взгляд экономиста // Вопросы образования. 2013. № 3. С. 266–286.
8. Ильин В.Л. Концепция учителя современной общеобразовательной школы: требования к качеству

преподавания // Школьные технологии. 2011. № 2. С. 9–24.

9. Краевский В.В. Три измерения педагогики // М.Н. Скаткин и современное образование: Материалы конференции. М.: РАО, ИТОиП, 2000. Т. 1. С. 13.

10. Бершадский М.Е. Возможные направления интеграции образовательных и информационно-коммуникативных технологий // Педагогические технологии. 2006. № 1. С. 29–50.

11. Гребенев И.В. Дидактика предмета и методика обучения // Педагогика. 2003. № 1. С. 14–21.

12. Лебедева О.В., Гребенев И.В. Проектирование и организация исследовательской деятельности учащихся в учебном процессе // Педагогика. 2013. № 8. С. 52–58.

13. Разумовский В.Г. Естественнонаучное образование и конкурентоспособность // Педагогика. 2013. № 7. С. 14–25.

14. Пинский А.А., Голин Г.М. Логика науки и логика учебного предмета // Советская педагогика. 1983. № 12. С. 35–41.

15. Гребенев И.В. Дидактика предмета как контекстно зависимая теория обучения // Педагогика. 2008. № 2. С. 27–31.

16. Клинберг Л. Проблемы теории обучения. М.: Педагогика. 1984. 254 с.

17. Гребенев И.В., Лебедева О.В. Теоретические основания развития методической компетентности учителя // Вестник ННГУ. 2007. № 4. С. 21–25.

18. Гузеев В.В. Технологии. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии. М.: НИИ школьных технологий, 2004. 85 с.

TRAINING OF TEACHERS FOR THE FUTURE SCHOOL. OUTLOOK AND RISKS FOR THE TEACHER EDUCATION REFORM

I.V. Grebenev, A.A. Kuznetsov

The article discusses the direction of development of higher pedagogical education in Russia. We assess the risks of the reform of higher pedagogical education and describe the requirements for future school teachers. The required level of theoretical scientific and methodological training of teachers is shown, the leading role of their constructive work in the conditions of modern school is substantiated. The role of classical universities in maintaining and developing the appropriate level of teachers' pedagogical skills is emphasized.

Keywords: training of teachers, teaching methods, science and academic subject in school.

References

1. http://www.mpgu.edu/documents/concepciya-podderzhki-ped-obrazovaniya.pdf (data obrashhenija 26.05.2014).

2. http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm788-1.pdf (data obrashhenija 24.01.14).

3. Sidorkin A.M. Professional'naja podgotovka uchitelej v SShA: uroki dlja Rossii // Voprosy obrazovanija. 2013. № 1. S. 136–155.

4. Ivanov O.A. O nekotoryh nasushhnyh problemah podgotovki uchitelej // Problemy pedagogicheskogo obrazovanija v klassicheskih universitetah. Jaroslavl': JaGU, 2000. S. 73.

5. Kasprzhak A.G. Institucional'nye tupiki rossijskoj sistemy podgotovki uchitelej // Voprosy obrazovanija. 2013. № 4. S. 261–282.

6. Berulava M.N. Kakoj dolzhna byt' sovremennaja sistema obrazovanija i pochemu nuzhny edinye uchebniki // Pedagogika. 2013. № 7. S. 26–29.

7. Auzan A.A. Missija universiteta: vzgljad jekonomista // Voprosy obrazovanija. 2013. № 3.S. 266–286.

8. Il'in V.L. Koncepcija uchitelja sovremennoj obshheobrazovatel'noj shkoly: trebovanija k kachestvu prepodavanija // Shkol'nye tehnologii. 2011. № 2. S. 9–24.

9. Kraevskij V.V. Tri izmerenija pedagogiki // M.N. Skatkin i sovremennoe obrazovanie: Materialy konferencii. M.: RAO, ITOiP, 2000. T. 1. S. 13.

10. Bershadskij M.E. Vozmozhnye napravlenija integracii obrazovatel'nyh i informacionno-kommunikativnyh tehnologij // Pedagogicheskie tehnologii. 2006. № 1. S. 29–50.

11. Grebenev I.V. Didaktika predmeta i metodika obuchenija // Pedagogika. 2003. № 1. S. 14–21.

12. Lebedeva O.V., Grebenev I.V. Proektirovanie i organizacija issledovatel'skoj dejatel'nosti uchashhihsja v uchebnom processe // Pedagogika. 2013. № 8. S. 52–58.

13. Razumovskij V.G. Estestvennonauchnoe obrazovanie i konkurentosposobnost' // Pedagogika. 2013. № 7. S. 14–25.

14. Pinskij A.A., Golin G.M. Logika nauki i logika uchebnogo predmeta // Sovetskaja pedagogika. 1983. № 12. S. 35–41.

15. Grebenev I.V. Didaktika predmeta kak kontekstno zavisimaja teorija obuchenija // Pedagogika. 2008. № 2. S. 27–31.

16. Klinberg L. Problemy teorii obuchenija. M.: Pedagogika. 1984. 254 s.

17. Grebenev I.V., Lebedeva O.V. Teoreticheskie osnovanija razvitija metodicheskoj kompetentnosti uchitelja // Vestnik NNGU. 2007. № 4. S. 21–25.

18. Guzeev V.V. Tehnologii. Poznavatel'naja samostojatel'nost' uchashhihsja i razvitie obrazovatel'noj tehnologii. M.: NII shkol'nyh tehnologij, 2004. 85 s.

УДК 372.853

ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА: МОТИВАЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

© 2014 г.

Е.В. Малкина, В.И. Швецов

Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского

malkina@unn.ru

Поступила в редакцию 02.05.2014

Рассматриваются проблемы формирования электронной образовательной среды в вузе, и в частности вопросы мотивации преподавателей к созданию on-line курсов и использованию их в учебном процессе. На основе опросов преподавателей выявляются рычаги воздействия для активизации их деятельности в этом направлении и предлагаются меры, которые должна предпринять администрация вуза.

Ключевые слова: электронная образовательная среда, электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, мотивация преподавателей.

Введение

В 2012 году в закон Российской Федерации об образовании были внесены изменения, определяющие понятие электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, и была закреплена возможность их применения при реализации образовательных программ [1]. В феврале 2013 года в Екатеринбурге прошло заседание межведомственной рабочей группы по развитию электронного образования, на котором были озвучены планы формирования электронной образовательной среды в Российской Федерации на базе облачных технологий, ориентированной на реализацию мировых стандартов в области электронного обучения [2].

Целью реформ в сфере электронного обучения, проводимых во всем мире, является получение качественного образования для всех, построение экономики, основанной на знаниях, и создание пространства обучения в течение всей жизни, а также возможность обучаться через Интернет с использованием электронных библиотек и мультимедиа-технологий (а не только в классных комнатах и библиотеках). В результате деятельности учебных учреждений многих государств в мире появились специальные платные и бесплатные on-line проекты, позволяющие изучать как отдельные темы, предметы, так и получать завершенное образование.

В рамках этого подхода формирование конкурентоспособной электронной образовательной среды в Нижегородском университете им. Н.И. Лобачевского является актуальной задачей. Работы по созданию такой среды проводятся в университете на базе управления информатизации. В своей работе мы столкнулись с проблемами, которые у организаторов электронного обучения, например, в Соединенных Штатах [3] возникали еще более 10 лет назад: это проблемы мотивации и стимулирования создателей курсов электронного обучения и преподавателей, ведущих on-line обучение на базе этих курсов.

Ожидания со стороны государства и вуза

Вопросам мотивации трудовой деятельности вообще и деятельности преподавателей высшего учебного заведения в частности посвящено много научных социологических и психологических исследований. Опираясь на некоторые из них, мы рассмотрим в практическом русле динамику мотивации к трудовой деятельности преподавателей вуза в современных условиях. В настоящее время в государственном вузе имеется по крайней мере три категории преподавателей:

– люди, получившие высшее образование и пришедшие преподавать в вуз до и во время перестройки (период 1985–1991 гг.), – назовем их доперестроечные преподаватели; таким людям в настоящее время уже от 50 лет и выше;

– преподаватели периода государственных перемен (период до 2005 года), – сюда входят специалисты, получившие высшее образование с начала перестройки и до 2005 года (возраст 30–50 лет);

– преподаватели периода информационной революции, – молодые люди (до 30 лет), с детства знакомые с мультимедийными и телекоммуникационными технологиями, выросшие с

мобильными телефонами, планшетами и прочими гаджетами в руках.

Такие разные люди работают одновременно в одном месте и должны решать общие задачи в условиях формирования новой модели государства и реформирования системы образования вообще и вузовского образования в частности.

Исследовать мотивацию деятельности преподавателей вуза необходимо, чтобы определить, какими средствами можно стимулировать их деятельность для достижения наиболее эффективного результата для вуза и повышения качества образования.

Люди, руководствуясь собственными разнообразными мотивами и выбрав преподавательскую деятельность в качестве основной работы, подвергаются некоторому давлению со стороны государства и вуза в виде ожидания необходимых им результатов работы. Помимо преподавательской и научной работы (естественной формы существования преподавателей) в условиях снижения бюджетного финансирования от преподавателей потребовалось участие в предпринимательской деятельности вуза. «Поэтому уже с начала 90-х годов наиболее мобильная и активная часть нашего университетского сообщества активно занимается организацией коммерциализации результатов научных исследований. При университетах создаются инновационно-технологические центры, малые наукоемкие предприятия» [4]. Сложившаяся ситуация привела к рождению нового качества университета – предпринимательского университета.

Преподаватели, занимаясь повседневной преподавательской деятельностью на базе классно-урочной методики преподавания, в исследовательском университете могут коммерциализировать не только собственную научную деятельность, но и научно-познавательную деятельность студентов, привлекая курсовиков и дипломников к работам, дающим практический и коммерческий результат. Многим преподавателям это дало возможность увидеть практические результаты своей работы, улучшить материальное оснащение своих рабочих и исследовательских мест, улучшить свое материальное благосостояние и в общем сыграло положительную роль, не создавая особых трудностей.

Новая ситуация в российских вузах появляется в наши дни: «обостряется конкуренция внутри самой системы образования – проблемы классических университетов значительно усложняются появлением новых образовательных организаций, нетрадиционных провайдеров высшего образования (например, виртуальных университетов), активно осваивающих новые области знаний» [4]. С одной стороны, с повсеместным распространением компьютеров, планшетов, смартфонов и других современных мобильных устройств с круглосуточным выходом в Интернет в университет приходит запрос от обучающихся не только на электронные учебные материалы, которые можно было бы использовать вместо учебников при обычном очном обучении, но и на учебные программы on-line, на дистанционное обучение. С другой стороны, государство и руководство вуза ориентирует преподавателей на создание дистанционных курсов, чтобы сохранить контингент обучающихся в условиях конкуренции с другими, в том числе с иностранными, вузами и виртуальными университетами, где такие курсы уже есть. Однако к переходу от классно-урочной методики преподавания, от очного общения и личного контроля знаний к взаимодействию с обучаемыми через Интернет практически не готова ни одна из указанных выше групп преподавателей.

Мотивация к деятельности

Многие годы при выборе преподавательской деятельности значимыми были следующие мотивы: престижность профессии, престижность научных степеней и званий, педагогические способности, возможность заниматься научной работой, интерес к преподаваемому предмету, возможности самореализации, умственный труд, гибкий режим работы, общение в творческом коллективе, общение со студентами, материальные выгоды [5; 6].

Эти мотивы, конечно, имеют разный вес в разные периоды. Например, мотив престижности профессии преподавателя значительно снизился в послеперестроечные годы, когда перед выпускниками школ открылись новые возможности самореализоваться, занимаясь умственным трудом в творческих коллективах юристов, финансистов, экономистов и др.

В работе О.П. Денисовой рассматриваются «вопросы изучения мотивации и стимулирования труда преподавателей высших учебных заведений как факторов, влияющих на экономику высшего образования, которые в настоящее время характеризуются противоречием между возрастающим значением образования и падением социального статуса преподавателя, заработная плата которого в 1.5–2 раза ниже уровня средней заработной платы работников промышленного комплекса» [7]. «Когда двадцать лет назад говорили: "иду в науку ", это воспринималось как естественный мотив. Сегодня он

звучит менее правдоподобно, поскольку рыночная реальность предполагает денежный успех и конкретную полезность занятий. Во всяком случае, словарь мотивов изменяется» [6].

В данной работе мы будем рассматривать вопрос о мотивации преподавателей к созданию on-line курсов и участию в дистанционном обучении, т.к. наши более опытные коллеги констатируют: «Дистанционное обучение является столь же эффективным и может быть даже более эффективным, чем традиционное в отношении результатов учащегося» [3].

Использование административных стимулов для преодоления барьеров при внедрении дистанционного обучения

Работы по созданию электронной образовательной среды проводятся в университете на базе управления информатизации. В период 2010–2013 годов на сайте http://www.unn.ru/e-learning/ размещено 282 курса разной степени завершенности и постоянно создаются новые курсы. Объявлены дистанционные образовательные программы. Например, начиная с 2012 года проходят дистанционные занятия со слушателями – инвалидами по зрению. Курс «Тифлоинформационные технологии в социальной интеграции инвалидов по зрению» закончили более 40 человек. В рамках образовательной программы «Основы инновационной деятельности» создано 20 учебных модулей и предложены 5 треков обучения. Впервые в ННГУ в 2012 году были сформированы курсы, в которых заложена идея выбора учащимся траектории обучения.

В 2013 году в Нижегородском госуниверситете принято решение разработать электронные учебные материалы для полного дистанционного покрытия первых двух курсов направления подготовки «Прикладная математика и информатика»» на факультете вычислительной математики и кибернетики (всего 19 предметов), а также по направлению «Филология» на филологическом факультете (всего 14 предметов).

Создание электронных учебных ресурсов и проведение дистанционного обучения – это сложная организационная задача, которая требует серьезного внимания от всех заинтересованных сторон в вузе: администрации, преподавателей и студентов. В классическом университете одной из главных проблем, с которой сталкиваются организаторы дистанционного обучения, является низкая заинтересованность преподавателей в создании электронных курсов и их неготовность к работе в условиях дистанционного обучения. Поиски администрацией способов мотивации преподавателей первоначально приводят к самому простому и, казалось бы, эффективному стимулу – материальному поощрению. Однако материальная мотивация работает не всегда. В.В. Дубицкий в статье «О мотивации деятельности преподавателей» пишет: «получение материальных выгод не является сверхзначимой ценностью, ради достижения которой преподаватели занимаются профессиональной деятельностью» [6].

Исследования мотивации и вознаграждения основываются, в частности, на теории ожиданий В. Врум [8] и теории справедливости С. Адамса [9].

Теория ожиданий утверждает, что мотивация индивида зависит не столько от целей и потребностей человека, сколько от оценки вероятности того, что его усилия в достижении целей приведут к конкретному результату; что результат будет иметь значение и что, как только цель будет достигнута, он получит вознаграждение в виде других нужных и значимых для него результатов (в частности, материальных). Теория справедливости предполагает, что индивид оценивает результат (например, продвижение по службе, оплату по заслугам или другие формы признания) в зависимости от того, что он прикладывает к достижению результата (например, опыт и время) в сравнении с воспринимаемым отношением аналогичных усилий и результатов других людей. Так как становление дистанционного обучения в классическом университете по фундаментальным дисциплинам находится на начальной стадии, то понимание динамики и взаимосвязи стимулов и поощрений, с одной стороны, и мотивации, с другой, в контексте дистанционного обучения является главным условием для создания благоприятной университетской среды.

Участие преподавателей в дистанционном обучении ограничено некоторыми барьерами, которые они видят перед собой. Привлечение преподавателей ННГУ к созданию дистанционных учебных курсов происходит в условиях продолжающихся учебных занятий по обычным, не дистанционным формам обучения и выполнения работ в рамках исследовательского университета. В этих условиях преподаватели ощущают существенное увеличение нагрузки и нехватку времени, тем более что объективная средняя нагрузка на одного преподавателя в ННГУ одна из самых высоких среди всех национально-исследовательских университетов (НИУ). По данным, опубликованным на сайте главного информационного

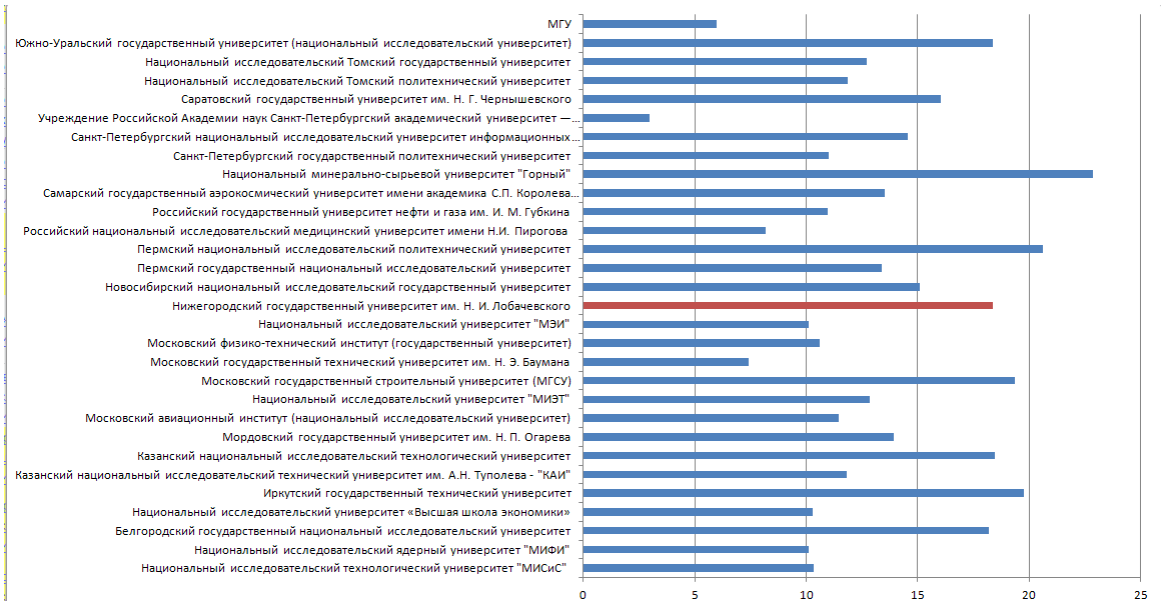


Рис. Средняя нагрузка на одного преподавателя в НИУ и МГУ (имеющего особый статус и взятого для сравнения), по данным последней аккредитации

вычислительного центра министерства образования в ноябре 2013 года [10], на одного преподавателя ННГУ в среднем приходится 18 студентов. Этот показатель существенно улучшился за последние пять лет: в 2008–2012 годах на одного преподавателя в ННГУ приходилось 30 студентов [11] и мы были на втором месте после Южно-Уральского государственного университета по величине средней нагрузки на одного преподавателя. Но и теперь, когда ННГУ стал шестым среди национально-исследовательских университетов (НИУ) по величине нагрузки на одного преподавателя, нагрузка остается очень высокой.

В Нижегородском госуниверситете открыта Программа повышения квалификации преподавателей по направлению «Дистанционные технологии в образовании». К моменту написания статьи на курсах прошло обучение 215 человек из ННГУ и из других вузов России. Все обучающиеся проходят специальные опросы в начале и в конце курсов. Входной опрос позволяет определить общую подготовленность слушателей к участию в формировании электронной образовательной среды в ННГУ. Выходной опрос позволяет узнать о сложившемся после курсов отношении слушателей к их участию в электронном обучении и использованию дистанционных образовательных технологий.

Большую текущую нагрузку в качестве барьера для создания электронных учебных курсов отмечают в анкетах практически все преподаватели ННГУ, прошедшие курсы повышения квалификации по направлению «Дистанционные технологии в образовании» (КПК).

Другими препятствиями, которые указывают в опросах преподаватели, являются:

– незнание технологий и методик, принятых в дистанционном обучении, чтобы комфортно его использовать;

– отсутствие поддержки со стороны администрации в виде официального разрешения проводить часть занятий по учебному плану дистанционно;

– установки ежемесячной доплаты за участие в дистанционном обучении.

Из числа преподавателей, прошедших КПК ДТО:

– 13.8% – доперестроечные преподаватели; это сложившиеся ученые, люди с исследовательским складом ума, активные пользователи Интернета: среди них 60% докторов наук и 40% кандидатов наук, при этом 80% хотят создать электронный курс и использовать электронное обучение в своей педагогической деятельности и 20% считают, что, возможно, будут использовать эти технологии.

– 60.3% – преподаватели периода государственных перемен; среди них 5% докторов наук, 50% доцентов, 28% старших преподавателей, 17% ассистентов и преподавателей; из них 67% хотели бы создать электронный курс и использовать электронное обучение в своей педагогической деятельности, 22% еще не решили и 21% не хотят создавать электронные курсы;

– 25.9% – преподаватели до 30 лет, сформировавшиеся в период информационной революции; когда они учились в школе, информатика

была уже обязательным школьным предметом, персональные компьютеры уже были не только на работе у родителей, но и дома во многих семьях, информационные технологии уже стали частью повседневной жизни обычных людей и началось массовое использование сотовых телефонов.

Мобильные информационные технологии приучают людей к самообразованию, помогают эффективно использовать поисковые технологии, отличать подлинные знания от сомнительных и ложных, учат общаться в профессиональных сообществах, консультироваться у заслуживающих доверия экспертов. Преподаватели периода технологической революции при опросах редко выбирают незнание технологий в качестве основного препятствия в использовании ДОТ: изучение новых технологий сопровождает их с рождения. Для этой группы преподавателей более важна поддержка администрации вуза: материальное и моральное поощрение, освобождение от части нагрузки. 55% слушателей в этой возрастной группе хотели бы создать электронный курс и использовать электронное обучение в своей педагогической деятельности, 34% еще не решили и 11% не хотят создавать электронные курсы, хотя они не отрицают, что обучение на курсах ДТО способствовало формированию у них новых знаний.

В целом после завершения обучения 65.6% слушателей сразу начали создавать электронные курсы в среде Moodle, 25% еще не решили, 9.4% отказались от создания курсов, что говорит в пользу электронного обучения по сравнению с 2012 годом, когда соответствующие цифры были 64%, 27% и 9% [12].

Основными внутренними стимулами для тех, кто начал создавать электронные курсы, по их собственным словам, являются:

– желание разрабатывать и внедрять новые технологии; мотивация новизны;

– желание усовершенствовать процесс преподавания (рационализация собственной деятельности);

– желание внедрить интерактивные методики, автоматизировать диагностику обучения;

– желание обучать студентов инновационным способом для усвоения сложного материала: использовать видеоматериалы, звуковые файлы, анимированные схемы, трехмерные модели и т.п.

В качестве внешних стимулов, которые поощрили бы слушателей к созданию электронных курсов и использованию ДОТ, слушатели выбрали следующие:

Таблица 1

Официальное разрешение проводить часть занятий по учебному плану дистанционно (в удобное время, необязательно с рабочего места)	58%
Ежемесячная доплата к основной зарплате	50%
Получение для работы компьютерной техники и программного обеспечения	27.6%
Освобождение от части нагрузки	22.4%
Другое	17.2%
Моральное поощрение (грамота и т.п.)	15.5%

В качестве препятствий к использованию электронного обучения и ДОТ слушатели указали следующие:

Таблица 2

Большая текущая нагрузка – нет времени	50%
Незнание технологий	27.6%
Мне нравится общаться со студентами вживую	25.9%
Я вложу труд, а преподавать сможет любой	17.2%
За это не платят или платят мало	17.2%
Это разрушит нашу систему образования	3.40%
Нет достаточного количества инструментов и административной установки	3.40%
Мне это не интересно	1.70%

Анализируя приведенные результаты, можно найти способы мотивации преподавателей к участию в электронном обучении и ДОТ, а также выяснить, каким образом поощрять и признавать эту работу. Администрация Нижегородского госуниверситета предпринимает ряд мер – административных стимулов – для преодоления препятствий при внедрении электронного обучения и ДОТ.

1. Административная поддержка. В соответствии с задачами дорожной карты для повышения конкурентоспособности ННГУ им. Н.И. Лобачевского среди ведущих мировых научно-образовательных центров:

– создан Совет по электронному обучению и ДОТ;

– разработано Положение о порядке организации учебного процесса с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

2. Адекватная компенсация затрат. Теория ожидания, теория справедливости говорят о том, что люди субъективно оценивают вознаграждение по отношению к затраченным усилиям и ощущение, что кто-то другой отмечен

больше и лучше, чаще всего начинает снижать интенсивность работы. Степень мотивированности человека в трудовой или иной деятельности зависит от справедливости оценки и оплаты его работ:

– объявлен общеуниверситетский конкурс на финансирование создания основных общеобразовательных программ (ООП) на основе электронного обучения;

– объявлен общеуниверситетский конкурс на создание учебных курсов и их фрагментов, допускающих возможность мобильного обучения.

3. Обучение сотрудников соответствующим образовательным технологиям:

– в ННГУ действуют курсы повышения квалификации преподавателей «Дистанционные технологии в образовании».

4. Политика ННГУ в области авторского права:

– создание регионального отделения Объединенного фонда электронных ресурсов науки и образования в ННГУ дает возможность получения авторского свидетельства, связывающего авторское право создателей электронных учебных курсов и ННГУ как организации, заказавшей и оплатившей данную работу (электронные курсы, размещенные на сервере ННГУ, должны сопровождаться знаком охраны авторского права ©ННГУ).

Выводы

Как мы указывали ранее, не все преподаватели выразили готовность преподавать с использованием электронного обучения и ДОТ. 62% слушателей КПК в качестве одного из мотивов выбора профессии преподавателя выбрали пункт «нравится работать со студентами». И в качестве барьера к использованию электронного обучения и ДОТ 25.90% слушателей указали, что живое общение со студентами им интереснее, чем заочное. То есть часть из этих преподавателей готова перевести свои многолетние наработки по своему предмету в электронный вид, а постоянно быть в режиме online – нет. На вопрос «Готовы ли вы преподавать исключительно с применением дистанционных образовательных технологий?» утвердительно ответили 37% слушателей.

Кроме того, есть еще и другие мотивы, отрицательно влияющие на выбор в пользу электронного обучения и ДОТ. Например, некоторые преподаватели считают, что соответствующие методы не могут быть эффективными в их конкретной области. Другие считают, что не смогут освоить методики электронного обучения и ДОТ до такой степени,что их использование в учебном процессе будет комфортным.

Таким образом, возникает необходимость в подготовке специальных преподавателей ориентированных на электронное обучение и использование ДОТ – преподавателей дистанционного обучения (тьюторов). Общепризнано, что создание и поддержка обучающих курсов для электронного обучения и ДОТ требует значительных затрат времени и сил. В ННГУ целесообразно разработать положение об учете нагрузки преподавателей, совмещающих традиционные методы обучения на базе классно-урочной методики преподавания и дистанционные методы обучения и участвующих в учебном процессе с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

В целом можно сказать, что преподаватель примет решение использовать технологии дистанционного обучения, если:

– освоит методики электронного обучения и ДОТ настолько, что будет чувствовать себя комфортно в этой среде;

– будет получать соответствующее его ожиданиям вознаграждение;

– сможет на основе технологий дистанционного обучения организовать более качественный образовательный процесс;

– на основе технологий дистанционного обучения будут лучше удовлетворяться потребности студентов.

Список литературы

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. 31.12.2012. № 5976.

2. Соболев А.Б. Результаты заседания межведомственной рабочей группы по развитию системы электронного образования. – URL: http://www.slideshare.net/PESKOV/2013-16394487?UTM_SOURCE=SLIDESHOW&UTM_MEDIUM=EMAIL&UTM_CAMPAIGN=UPLOAD_DIGEST (дата обращения 31.05.2014).

3. Wolcott L.L. Dynamics of Faculty Participation in Distance Education: Motivations, Incentives, and Rewards / Handbook of distance education. Ed. by Michael Grahame Moore and William G. Anderson. LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES, PUBLISHERS, 2003 Mahwah, New Jersey London. 897 p.

4. Грудзинский О.А. Университет как предпринимательская организация // Социологическое исследование. 2003. № 4. С. 113–121.

5. Василенко О.Ю., Вельц Е.В. Преподаватель вуза: мотивация и стимулирование трудовой деятельности (Обзор социологического исследования) // Вестник Омского университета. 1999. Вып. 4. С. 134–

136. – URL: http://www.omsu.omskreg.ru/vestnik/articles/y1999-i4/a134/article.html (дата обращения 31.05.2014).

6. Дубицкий В.В. О мотивации деятельности преподавателей вузов // Социологические исследования. 2004. № 1. С. 119–124 .

7. Денисова О.П. Система мотивации профессорско-преподавательского состава как показатель качества образования в высшей школе // Вектор науки ТГУ. 2010. № 2 (12). 2. С. 179–185.

8. Vroom V.H. Work and motivation. New York: Wiley, 1964. 331 p.

9. Adams J.S. Inequity in social exchange // Advances in experimental social psychology. Vol. 2. New York: Academic Press, 1965. P. 267–299.

10. Информационно-аналитические материалы по результатам анализа показателей эффективности образовательных организаций высшего образования. – URL: http://miccedu.ru/monitoring/ (дата обращения 31.05.2014).

11. Сайт «Факультет», База данных вузов России. – URL: http://fak.ru/baza/ (дата обращения 31.05.2013).

12. Малкина Е.В., Швецов В.И., Соколова Е.И. Внедрение технологий дистанционного обучения через программу повышения квалификации преподавателей // Нижегородское образование. 2012. № 3. С. 68–73. – URL: http://www.niro.nnov.ru/?id=15762 (дата обращения 31.05.2014).

ESTABLISHMENT OF EDUCATIONAL ELECTRONIC MEDIA ENVIRONMENT IN UNIVERSITIES AND COLLEGES: MOTIVATION OF TEACHERS

E.V. Malkina, V.I. Shvetsov

We consider some problems of forming the e-learning media environment in universities and colleges and, in particular, issues concerning motivation of teachers for developing on-line courses and using those in the teaching and learning activities. Based on teachers' polling we reveal some 'levers' for activation of their activities in this field and suggest measures for the university administration to take.

Keywords: electronic media environment, e-learning, remote educational technologies, motivating teachers.

References

1. Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii ot 29 dekabrja 2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» // Rossijskaja gazeta. 31.12.2012. № 5976.

2. Sobolev A.B. Rezul'taty zasedanija mezhvedomstvennoj rabochej gruppy po razvitiju sistemy jelektronnogo obrazovanija. – URL: http://www.slideshare.net/PESKOV/2013-16394487?UTM_SOURCE=SLIDESHOW&UTM_MEDIUM=EMAIL&UTM_CAMPAIGN=UPLOAD_DIGEST (data obrashhenija 31.05.2014).

3. Wolcott L.L. Dynamics of Faculty Participation in Distance Education: Motivations, Incentives, and Rewards / Handbook of distance education. Ed. by Michael Grahame Moore and William G. Anderson. LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES, PUBLISHERS, 2003 Mahwah, New Jersey London. 897 p.

4. Grudzinskij O.A. Universitet kak predprinimatel'skaja organizacija // Sociologicheskoe issledovanie. 2003. № 4. S. 113–121.

5. Vasilenko O.Ju., Vel'c E.V. Prepodavatel' vuza: motivacija i stimulirovanie trudovoj dejatel'nosti (Obzor sociologicheskogo issledovanija) // Vestnik Omskogo universiteta. 1999. Vyp. 4. S. 134–136. – URL: http://www.omsu.omskreg.ru/vestnik/articles/y1999-i4/a134/article.html (data obrashhenija 31.05.2014).

6. Dubickij V.V. O motivacii dejatel'nosti prepodavatelej vuzov // Sociologicheskie issledovanija. 2004. № 1. S. 119–124 .

7. Denisova O.P. Sistema motivacii professorsko-prepodavatel'skogo sostava kak pokazatel' kachestva obrazovanija v vysshej shkole // Vektor nauki TGU. 2010. № 2 (12). 2. S. 179–185.

8. Vroom V. H. Work and motivation. New York: Wiley, 1964. 331 p.

9. Adams J.S. Inequity in social exchange // Advances in experimental social psychology. Vol. 2. New York: Academic Press, 1965. P. 267–299.

10. Informacionno-analiticheskie materialy po rezul'tatam analiza pokazatelej jeffektivnosti obrazovatel'nyh organizacij vysshego obrazovanija. – URL: http://miccedu.ru/monitoring/ (data obrashhenija 31.05.2014).

11. Sajt «Fakul'tet», Baza dannyh vuzov Rossii. – URL: http://fak.ru/baza/ (data obrashhenija 31.05.2013).

12. Malkina E.V., Shvecov V.I., Sokolova E.I. Vnedrenie tehnologij distancionnogo obuchenija cherez programmu povyshenija kvalifikacii prepodavatelej // Nizhegorodskoe obrazovanie. 2012. № 3. S. 68–73. – URL: http://www.niro.nnov.ru/?id=15762 (data obrashhenija 31.05.2014).

УДК 303.34

ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ КАЧЕСТВЕННОЙ СТРАТЕГИИ СРАВНЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ СРАВНИТЕЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ПЕРЕСТРОЙКИ В РОССИЙСКИХ УЧЕБНИКАХ ИСТОРИИ)

© 2014 г.

Н.Д. Трегубова, [1] ***А.И. Горылев,*** [2] ***С.В. Курбатов*** [3]

[1] Санкт-Петербургский госуниверситет
[2] Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского
[3] Национальная академия педагогических наук Украины, Киев

natalya.tr@mail.ru

Поступила в редакцию 02.05.2014

Даны результаты сравнительного исследования, посвященного репрезентации перестройки в российских учебниках истории. Определяются три дискурса о периоде перестройки. План исследования и его результаты рассматриваются в рамках различения между качественной (ориентированной на кейсы) и количественной (ориентированной на переменные) стратегиями сравнения. На основании материалов исследования выделяются возможности и ограничения качественной стратегии.

Ключевые слова: сравнительная социология, сравнительное исследование, качественная (ориентированная на кейсы) стратегия сравнения, учебники истории, формирование наций, постсоветское пространство, «принцип домино», «национальное пробуждение», «феодальный макиавеллизм», перестройка.

Введение

В современной сравнительной социологии выделяются две принципиально различные стратегии сравнительного исследования: ориентированная на переменные (variable-oriented), или количественная, стратегия и ориентированная на кейсы (case-oriented), или качественная, стратегия. Их логика соотносится с качественной и количественной методологией в социальных науках [1]. Качественная стратегия начинает с общей постановки проблемы, затем переходит к исследованию кейсов, и только после этого исследователь формулирует исследовательский вопрос и делает выводы. Количественная стратегия, напротив, исходит из конкретного исследовательского вопроса, который определяет гипотезу о связях между абстрактными переменными и характер генеральной совокупности; затем гипотеза проверяется для каждого случая и формулируются выводы.

Обе стратегии имеют преимущества и недостатки, вокруг которых идут дебаты. Сторонники стратегии, ориентированной на переменные [2; 3; 4], указывают на то, что при сравнении кейсов затруднительно использование статистических техник, гарантирующих валидность исследования, а теория часто заменяется повествованием (narration) о кейсах. Сторонники ориентированной на кейсы стратегии [5; 6; 7] заявляют о необходимости более гибких стандартов научной работы, которые предполагали бы включение в исследование исторических нарративов и создание теории в ходе исследования, а также критикуют оппонентов за игнорирование уникальных особенностей кейсов.

Эта дискуссия затрагивает общие методологические проблемы сравнительной социологии, которые сводятся к нескольким дилеммам: абстрактные переменные или особые исторические траектории, проверка гипотезы или ее создание, статистические или логические методы Милля и др. [8]. Усилия обеих сторон направлены на поиск более мощной аргументации и на усовершенствование методологии исследования. В настоящее время общепризнанным является тот факт, что каждая из стратегий обладает специфическими возможностями и ограничениями, и они могут дополнять друг друга при решении конкретных исследовательских задач [1; 7].

В настоящей работе будут представлены результаты исследования преимуществ и недостатков качественной стратегии сравнения, проведенного авторами в 2012–2013 гг. на материале репрезентации перестройки в российских учебниках истории.

Методология исследования

Российские учебники по истории, повествующие о периоде перестройки, издавались в раз-

ное время, в разных регионах и для разной целевой аудитории. Их число и разнообразие не позволяют в точности реконструировать генеральную совокупность, а анализ всех учебников представляется тем более невозможным. По этой причине в исследовании была использована целевая выборка, структурированная по следующим критериям, основанным на исходных предположениях исследовательского коллектива.

1. Учебник рассчитан на школьников или на студентов? В первом случае можно ожидать более единообразное и упрощенное изложение материала, чем во втором.

2. Имеет ли учебник статус «рекомендован» или «допущен»? (статус присваивается Министерством образования и науки РФ; этот критерий касается только школьных учебников). Здесь также можно предположить, что рекомендованные учебники излагают материал более единообразно, нежели допущенные.

3. В каком регионе издан учебник? (данный критерий касается университетских учебников, так как школьные учебники издаются централизованно). Можно ожидать, что в разных регионах характеристика перестройки и позднесоветской истории в целом будет различаться.

4. Что является предметом учебника? Здесь нас интересуют возможные различия между общероссийской историей и историей отдельных регионов.

На основании четырех критериев были выбраны 22 учебника, так что выборка отражает разнообразие учебников по каждому из критериев (табл. 1).

В целевую выборку входит восемь региональных учебников, изданных в Башкортостане, Татарстане, Чечне, Иркутской и Ростовской областях. Два последних региона являются переходными между федеральным центром и «альтернативными центрами»: Ростов-на-Дону – административный центр Южного федерального округа, Иркутск – один из крупнейших городов Восточной Сибири.

Башкортостан, Татарстан и Чечня могут быть названы «альтернативными центрами» – по двум причинам. Во-первых, в составе СССР они были автономными республиками (Чечня – как часть Чечено-Ингушской Автономной Социалистической Республики), в настоящее время это субъекты РФ, имеющие статус республики. Во-вторых, Чечня и Татарстан – регионы России, которые оказались наиболее восприимчивы к идее «национального возрождения»: В 1992 г. они отказались подписать Федеративный договор; в 1990-е гг. Татарстан вел напряженные переговоры с Центром, а Чечня была вовлечена в череду военных конфликтов (так называемые Чеченские войны). Башкортостан же сначала, в 1990 г., объявил о суверенитете, позже, в 1992 г., подписал Федеративный договор.

Для анализа учебников была выбрана методология исследования смешанного типа (mixed methods research) с сильной качественной составляющей: дискурс-анализ учебников, дополненный качественно-количественным контент-анализом.

Дискурс-анализ учебников направлен на реконструкцию «скрытой» логики исторического повествования и «движущих сил» истории. В соответствии с классификацией М. Йоргенсен и Л. Филлипс, проведенный дискурс-анализ может быть отнесен к критическому [9]. Его предметом стали ключевые темы и моменты повествования, сформулированные в ходе исследования: интерпретация процесса перестройки в целом (предпосылки, ключевые фигуры и логика повествования); распад Советского Союза; «портрет» Горбачева и чернобыльских событий; коммунистическая идеология в Советском Союзе, предпосылки сепаратизма. Эти моменты являются «чувствительными» по отношению к идеологическим установкам, что позволяет на их примере рассмотреть различия в оценке периода перестройки и отечественной истории в целом.

Контент-анализ учебников дополняет дискурс-анализ и ориентирован на его результаты. Качественный контент-анализ направлен на исследование определений перестройки и названий разделов учебников, повествующих об этом периоде. Количественный контент-анализ учитывает общее число страниц по перестройке в целом и по различным темам внутри раздела, а также частоты упоминаний по четырем категориям (личности, институты и организации, страны и события), что в дальнейшем может служить для характеристики различий между дискурсами.

Результаты исследования: дискурсы о перестройке в российских учебниках

Характеристике периода перестройки отводится около 18 страниц учебника и в среднем около 4% от общего объема материала. 16 из 22 учебников содержат отдельный параграф или раздел параграфа по данной теме. Таким образом, значимость периода перестройки для российских учебников представляется очевидной.

Таблица 1

Список проанализированных учебников

Тип учебника		Название	Автор(ы)	Издательство	Год
Учебники по истории России	Рекомендованные школьные учебники	История России. XX век	Н.В. Загладин, С.Т. Минаков, С.И. Козленко, Ю.А. Петров	Москва, Русское слово	2007
		История России. XX – начало XXI века	Н.В. Загладин, С.Т. Минаков, С.И. Козленко, Ю.А. Петров	Москва, Русское слово	2007
		История России. XX – начало XXI века	А.А. Данилов, Л.Г. Косулина, М.Ю. Брандт	Москва, Просвещение	2012
		Россия и мир в XX – начале XXI века	Л.Н. Алексашкина, А.А. Данилов, Л.Г. Косулина	Москва, Просвещение	2010
		История России. XX – начало XXI века	А.А. Левандовский, Ю.А. Щетинов, С.В. Мироненко	Москва, Просвещение	2011
	Допущенные школьные учебники	История России. XX век	А.А. Данилов, Л.Г. Косулина	Москва, Просвещение	1995
		История России. XX – начало XXI века	А.А. Данилов, Л.Г. Косулина, А.В. Пыжиков	Москва, Просвещение	2003
		Россия в XX веке	А.А. Левандовский, Ю.А. Щетинов	Москва, Просвещение	1997
	Федеральные университетские учебники	История России. 1917–2009	А.С. Барсенков, А.И. Вдовин	Москва, Аспект Пресс	2010
		История России. XX век	В.П. Дмитриенко (ред.)	Москва, АСТ	1998
		История России	А.С. Орлов, В.А. Георгиев, Н.Г. Георгиева, Т.А. Сивохина	Москва, Проспект	1997
		История России	В.В. Кириллов	Москва, ИД Юрайт	2011
		История России	Е.В. Лаптева	Москва, Академ. проект	2009
		Отечественная история	В.П. Семин	Москва, Академ. проект, Гаудеамус	2008
	Региональные университетские учебники	История России в вопросах и ответах	С.А. Кислицын	Ростов-на-Дону, Феникс	1997
		История России. XX век	К.Б. Валиуллин, Р.К. Зарипова	Уфа, РИО БашГУ	2002
		История отечества. Часть II (середина XIX – конец XX века)	Т.С. Конюков (ред.)	Уфа, УфГАТУ	1995
		Отечественная история	О.М. Бобылева	Иркутск, ИрГУПС	2010
Учебники по истории регионов		История Башкортостана (1917–1990 гг.)	Р.З. Янгузин (ред.)	Уфа, БашГУ	1997
		История Татарстана с древнейших времен до наших дней	Д.К. Сабирова, Я.Ш. Шарапов	Москва, КноРус	2009
		История Татарстана	Б.Ф. Султанбеков (ред.)	Казань, ТаРИХ	2001
		История Чечни в XIX–XX веках	Я.З. Ахмадов, Э.Х. Хасмагомадов	Москва, Пульс	2005

Наиболее часто упоминаемой фигурой является Михаил Горбачев. Его имя встречается на страницах учебников 396 раз; вдвое реже речь идет о Борисе Ельцине (всего 167 упоминаний). Среди организаций наибольшее количество раз (391) упоминается Коммунистическая партия Советского Союза. Другие личности и организации отмечаются намного реже. Если говорить о странах, то чаще всего называются СССР (839 раз) и Россия/РСФСР (322 раза).

В ходе исследования в российских учебниках были выделены три дискурса о периоде перестройки. Наиболее распространенным дискурсом, характерным для всех учебников по истории России, а также по истории Башкортостана, является дискурс «*принцип домино*». Понятие «принцип домино» обозначает цепную реакцию, вызванную небольшим изменением, и обычно относится к череде последовательных, связанных между собой событий, происходящих в относительно короткий период времени. В данном дискурсе перестройка рассматривается по аналогии с падением поставленных в ряд костяшек домино: как период, начавшийся с частичных реформ, которые привели к неожиданным последствиям и в итоге к распаду СССР

(при этом, однако, допускаются разные оценки неизбежности этого процесса). Изучение этого процесса происходит на уровне СССР в целом, выделяются ключевые политические фигуры и основные действующие лица, среди которых главными являются Михаил Горбачев и КПСС. Дискурс характеризует два вида сепаратизма, связанные с недовольством политикой центральных властей: этнический сепаратизм «национальных республик» и русский/российский «квази-сеператизм», связанный с радикальными демократическими реформами.

Два другие дискурса характерны для учебников по истории Чечни и Татарстана. Применительно к дискурсу «Истории Чечни» предлагается использовать авторский термин «*феодальный макиавеллизм*». Понятие «макиавеллизм» объясняет этнополитическую борьбу элит на региональном уровне, в которой перестройка сыграла роль «спускового крючка». Определение «феодальный» возникает из представления Чечено-Ингушетии, входящей в состав СССР, по аналогии с «удельным княжеством», которому выпала возможность получить бо́льшую автономию от ослабшего сюзерена, то есть Советского Союза. События локализуются, главным образом, на уровне ЧИАССР, а движение по отделению представлено в этнорегилиозных терминах.

Учебники по истории Татарстана характеризуются дискурсом «*национального пробуждения*». Оценка начала периода перестройки совпадает с той, что дается в дискурсе «принципа домино», но далее акцент смещается с общего повествования о перестройке и Советском Союзе на собственно Татарстан, на процессы национального пробуждения и движения по отделению. Сепаратизм здесь представлен как демократическое движение, подчеркивается мысль о гражданской нации и государственности Татарстана.

Таким образом, один из четырех критериев выбора учебников – регион, в котором издан учебник, – является определяющим для репрезентации периода перестройки. Среди многообразия региональной литературы выделяются учебники по истории Чечни и Татарстана, так что следует говорить не об исследовании российских учебников истории в целом, а о сравнении трех отдельных кейсов – трех дискурсов, соответствующих «общероссийским», чеченским и татарским учебникам.

Обсуждение результатов исследования

Проведенное исследование можно рассматривать как реализацию качественной (ориентированной на кейсы) стратегии сравнения. Промежуточные результаты исследования – выделение трех дискурсов – побуждают к тому, чтобы перейти от общей постановки вопроса («чем характеризуется повествование о перестройке в российских учебниках?») к решению более узкой исследовательской проблемы объяснения отличительных особенностей учебников Чечни и Татарстана. Центральным становится исследование процессов формирования наций (nation-building) на постсоветском пространстве на материале репрезентации периода перестройки в российских учебниках истории.

В качественной стратегии сравнения формулировка итоговых обобщений – более сложная задача, чем в количественной. Качественная стратегия предполагает описание уникальных кейсов в их сложности и целостности, в то время как количественная стратегия рассматривает только те аспекты сравниваемых объектов, которые связаны с исходной гипотезой. Именно поэтому многие особенности повествования о перестройке в выделенных дискурсах являются уникальными и не подлежат сравнению. Тем не менее исследовательский вопрос о формировании наций на постсоветском пространстве позволяет сделать некоторые обобщения.

Дискурс «принцип домино» характеризуется тем, что повествование неизменно идет на уровне Советского Союза в целом, тогда как в учебниках по истории Чечни или Татарстана события характеризуются в том числе на региональном уровне. Сравнение позволяет видеть, что учебники по истории России могли бы описывать события на уровне РСФСР или «переключаться» с Советского Союза на Российскую Федеративную Республику. Однако в учебниках этого дискурса речь идет исключительно об истории СССР, что создает представление о Советском Союзе (не РСФСР) как предшественнике современной России.

Возникает вопрос: каков статус России (РСФСР) в данных учебниках? Следует отметить, что, когда речь идет о межэтнической напряженности, дискурс «принцип домино» представляет описание ситуации в национальных республиках и соответствующего «ответа» России. А «квази-сепаратистские» радикальные демократические и рыночные реформы, инициированные в РСФСР, характеризуются как направленные на Советский Союз в целом, не только на Россию. Можно видеть, что учебники в рамках данного дискурса игнорируют РСФСР как действующее лицо: они повествуют о событиях в категориях наднационального центра и национальных (этнических) образований (союз-

ных и автономных республик). РСФСР, как подчиненная центру наряду с национальными республиками, представлена как «остальной» Советский Союз (хотя, например, с точки зрения Чечни, Россия отождествляется с центром). Такая конфигурация действующих лиц подразумевает «овеществление» центра, периферии и конкретных национальных образований с неясным статусом России (РСФСР) как таковой.

Одно из возможных объяснений данной конфигурации состоит в указании на сходство в политической структуре РФ и СССР. Очевидна аналогия между Советским Союзом – «национальными республиками» – РСФСР и Российской Федерацией – «национальными регионами» – «остальной» Россией. В данном контексте история воспринимается как непрерывная, от Советского Союза к России. Можно сделать вывод о том, что предпосылки структуры РФ и современной российской идентичности складывались в ходе формирования советской нации и институционализации наций на субгосударственных уровнях (союзные республики, автономные республики и т.д.) [10; 11]. В советский период, ввиду потенциальной опасности РСФСР как сильного «альтернативного центра», с одной стороны, и объединяющей роли русской культуры и русского языка, с другой стороны, русская этничность не прошла этот процесс (например, отсутствовала региональная коммунистическая партия РСФСР как место формирования национальной элиты). В итоге русские стали ассоциировать себя (и ассоциироваться другими) с Советским Союзом в целом.

В рамках двух других дискурсов национальная идентичность также определяется на основании специфического регионального контекста. Например, полиэтнический Татарстан является единственным субъектом РФ, подписавшим с Центром договор о предоставлении более широкой автономии. Соответственно, в учебниках по истории Татарстана представлен своего рода «гражданский национализм»: с одной стороны, республика представлена как полуавтономное образование, с другой стороны, учебники настаивают на единстве всех граждан Татарстана, не только этнических татар, что напоминает принцип матрешки, «государство в государстве». В случае с моноэтнической Чечней характеристика региона связана не с государственным образованием, а скорее с «феодальными» отношениями и внутренними конфликтами. Вероятно, это обусловлено недостаточным осознанием себя как единой нации (в этническом или гражданском смысле), когда отношения между самими чеченцами важнее отношений с другими этносами. Особенности этих дискурсов также укоренены в советском прошлом: в существовании автономных республик и в процессах формирования наций, завершенных (в Татарстане) и незавершенных (в Чечне).

Таким образом, анализ репрезентации периода перестройки раскрывает логику и стратегии формирования наций на постсоветском пространстве. Речь идет о самоопределении через преемственность (Россия) или отделение (Чечня, частично Татарстан) от СССР. Это можно представить в виде треугольника «СССР – национальное образование – Россия», в котором каждая пара составляющих связана между собой особыми отношениями, от характеристики которых и зависит, в конечном счете, логика дискурса (в случае дискурса «принцип домино» Россия разделяется на Россию-как-этничность («русские) и Россию-как-гражданство («россияне»). Данная схема может быть дополнена и другими элементами, существенными для конкретного региона в роли предшественника, аналога или антагониста (например, Золотая Орда как предшественник Татарстана). Но в любом случае в центре внимания остаются два основополагающих вопроса: о статусе национального образования, об истории которого идет повествование, и о взаимосвязи между этим кейсом, СССР и Россией.

Заключение: специфика исследования в качественной стратегии сравнения

Как показывают результаты настоящего исследования, преимущество качественной стратегии сравнения состоит в «гибкости» в формулировке исследовательского вопроса и в определении границ изучаемых кейсов в соответствии с их спецификой. Так, наш анализ начинается с «чистого» описания в рамках одного кейса – России, затем выявляются различия, требующие уточнения проблемы исследования, выделения трех отдельных кейсов и формулировки выводов для этих кейсов по поставленной проблеме (в данном случае – влияние советских и постсоветских процессов формирования наций на репрезентацию перестройки в российских учебниках истории).

Однако изучение конкретных кейсов не способно выявить «типичного случая» формирования наций на постсоветском пространстве. Сложно установить, распространен ли дискурс «принципа домино» столь же широко в других постсоветских странах, – как сложно оценить степень разнообразия в повествовании о периоде перестройки на постсоветском пространстве. Для этого необходимо расширить сравнитель-

ное исследование и изучить большее число кейсов в рамках количественной стратегии сравнения. Анализ сходного (по социально-историческим условиям) материала в рамках российского дискурса позволяет говорить о многообразии в единстве. Изучение же более отличных друг от друга кейсов может способствовать выявлению единства в многообразии.

Статья подготовлена в рамках проекта «Интернационализация и применение западных образовательных стандартов на постсоветском пространстве: от организации сотрудничества к совместным исследованиям», финансируемого Уппсальским университетом. Мы выражаем благодарность всем участникам проекта за плодотворные дискуссии.

Список литературы

1. Ragin C., Zaret D. Theory and Method in Comparative Research: Two Strategies // Social Forces. 1983. Vol. 61. № 3. P. 731–754.
2. Goldthorpe J. Current Issues in Comparative Macrosociology: A Debate on Methodological Issues // Comparative Methodological Research. Methodological Issues in Comparative Science. 1997. Vol. 16. P. 1–26.
3. Goldthorpe J. Current Issues in Compartive Macrosociology: A Response to the Commentaries // Comparative Methodological Research. Methodological Issues in Comparative Science. 1997. Vol. 16. P. 121–132.
4. Lieberson S. Small N's and Big Conclusions: An Examination of the Reasoning in Comparative Studies Based on a Small Number of Cases // Social Forces. 1991. Vol. 70. № 2. P. 307–320.
5. Ragin C. Turning the Tables: How Case-Oriented Research Challenges Variable-Oriented Research // Comparative Methodological Research. Methodological Issues in Comparative Science. 1997. Vol. 16. P. 27–42.
6. Goldstone J. Methodological Issues in Comparative Macrosociology // Comparative Methodological Research. Methodological Issues in Comparative Science. 1997. Vol. 16. P. 107–120.
7. Ragin C. The Comparative Method: Moving beyond Qualitative and Quantitative Strategies. The Regents of the University of California, 1987. 185 p.
8. Резаев А.В., Трегубова Н.Д. Сравнительный анализ в социологии: уровни применения и концептуальные проблемы // Журн. социологии и социальной антропологии. 2012. Т. 63. № 4. С. 44–62.
9. Jorgensen M., Phillips L.J. Discourse Analysis as Theory and Method. Sage Publications, 2002. 229 p.
10. A State of Nations. Empire and Nation-making in the Age of Lenin and Stalin. Oxford University Press, 2001. 320 p.
11. Martin T. The Affirmative Action Empire. Cornell University Press, 2001. 528 p.

COMPARATIVE ADVANTAGES AND LIMITATIONS OF QUALITATIVE STRATEGY OF COMPARISON: A CASE STUDY OF THE PERESTROIKA PERIOD'S REPRESENTATION IN RUSSIAN TEXTBOOKS ON HISTORY

N.D. Tregubova, A.I. Gorylev, S.V. Kurbatov

The paper gives the results of a comparative study of the perestroika period representation in Russian textbooks on history. Three discourses on the perestroika are distinguished. Research design and research results are discussed in the framework of distinction between qualitative and quantitative strategies of comparison. The basic advantages and limitations of qualitative strategy are illustrated by the research materials.

Keywords: comparative sociology, comparative study, case-oriented (qualitative) strategy of comparison, textbook research, post-Soviet nation-building, "domino principle", "feudal Machiavelism", perestroika.

References

1. Ragin C., Zaret D. Theory and Method in Comparative Research: Two Strategies // Social Forces. 1983. Vol. 61. № 3. P. 731–754.
2. Goldthorpe J. Current Issues in Comparative Macrosociology: A Debate on Methodological Issues // Comparative Methodological Research. Methodological Issues in Comparative Science. 1997. Vol. 16. P. 1–26.
3. Goldthorpe J. Current Issues in Compartive Macrosociology: A Response to the Commentaries // Comparative Methodological Research. Methodological Issues in Comparative Science. 1997. Vol. 16. P. 121–132.
4. Lieberson S. Small N's and Big Conclusions: An Examination of the Reasoning in Comparative Studies Based on a Small Number of Cases // Social Forces. 1991. Vol. 70. № 2. P. 307–320.
5. Ragin C. Turning the Tables: How Case-Oriented Research Challenges Variable-Oriented Research // Comparative Methodological Research. Methodological Issues in Comparative Science. 1997. Vol. 16. P. 27–42.
6. Goldstone J. Methodological Issues in Comparative Macrosociology // Comparative Methodological Research. Methodological Issues in Comparative Science. 1997. Vol. 16. P. 107–120.
7. Ragin C. The Comparative Method: Moving beyond Qualitative and Quantitative Strategies. The Regents of the University of California, 1987. 185 p.
8. Rezaev A.V., Tregubova N.D. Sravnitel'nyj analiz v sociologii: urovni primenenija i konceptual'nye problemy // Zhurn. sociologii i social'noj antropologii. 2012. T. 63. № 4. S. 44–62.
9. Jorgensen M., Phillips L.J. Discourse Analysis as Theory and Method. Sage Publications, 2002. 229 p.
10. A State of Nations. Empire and Nation-making in the Age of Lenin and Stalin. Oxford University Press, 2001. 320 p.
11. Martin T. The Affirmative Action Empire. Cornell University Press, 2001. 528 p.

УДК 378.180.6 + 370.187

УЧЕБНЫЙ ПРОЕКТ КАК ФОРМА ВЗАИМОСВЯЗИ АУДИТОРНОЙ И ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

© 2014 г.

Г.А. Кручинина, [1] ***М.В. Кручинин*** [2]

[1] Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского
[2] Волжская государственная академия водного транспорта, Нижний Новгород

galinakruchinina2009@rambler.ru

Поступила в редакцию 01.06.2014

Рассматриваются проблемы взаимосвязи аудиторной и внеаудиторной (самостоятельной) работы студентов при изучении гуманитарных дисциплин с использованием метода проектов. Акцентируется внимание на использовании средств информационных и коммуникационных технологий в обучении гуманитарным дисциплинам в вузе. Приводятся результаты экспериментальной работы по оценке студентами гуманитарных, естественно-научных и технических направлений отдельных аспектов информатизации, использования метода проектов при обучении в вузе и их обсуждение.

Ключевые слова: аудиторная и внеаудиторная работа студентов, учебный проект, гуманитарные учебные дисциплины, информационные и коммуникационные технологии, информатизация образования.

Проблемы современного профессионального образования (повышение компетентности выпускников вузов, повышение профессионального уровня преподавателей, освоение новых образовательных технологий, переход от принципа «образование на всю жизнь» к принципу «образование через всю жизнь») оказываются напрямую связанными с информационными и коммуникационными технологиями (ИКТ). В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», в статье 28 «Компетенция, права, обязанности и ответственность образовательной организации», отмечается, что необходимо «использование и совершенствование методов обучения и воспитания, образовательных технологий, электронного обучения». В Федеральных целевых программах «Электронная Россия» (2002–2010), «Стратегии развития информационного общества в Российской федерации», «Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года» особое внимание уделяется внедрению в систему образования электронных средств учебного назначения, современных информационных и коммуникационных технологий, которые способствуют созданию единого информационного пространства, повышению качества, доступности и конкурентоспособности отечественного образования [1; 2].

Общество предъявляет новые требования к путям приобретения и передачи знаний и той роли, которую играет образование в этих процессах. На первый план выходит задача принципиально нового конструирования содержания и организации учебного материала, педагогической деятельности преподавателя и учебной работы студента в информационно-образовательной среде. Развитие средств информационных и коммуникационных технологий создало принципиально новую ситуацию в работе с информацией. ИКТ дают возможность активизировать когнитивную деятельность студентов, порождают дополнительную мотивацию учения, позволяют индивидуализировать обучение. Главными особенностями обучения студентов гуманитарным дисциплинам (правоведению, психологии, педагогике, менеджменту, иностранному языку и др.) стало использование ИКТ в аудиторной и внеаудиторной (самостоятельной) работе [3].

Обсуждая проблему профессиональной подготовки в условиях информатизации образования, академик РАО В.В. Лаптев и профессор Т.Н. Носкова отмечают: «Предпочтения современной молодежи в образовательном поведении отличаются направленностью на обучение активное, практико-ориентированное, прагматичное, с достижением личностно-значимого ре-

зультата. В коммуникациях современный студент предпочитает использовать социальные сети, ISQ, мобильную связь» [4, с. 82]. Мы поддерживаем их мнение о том, что, опираясь на аудиторную работу, необходимо кардинально изменить технологию внеаудиторной самостоятельной работы студентов вуза, которая по планам профессиональной подготовки составляет от 50% трудозатрат в бакалавриате и до 75% в магистратуре.

Целью нашего исследования была экспериментальная проверка отношения студентов различных направлений образования (гуманитарного, естественно-научного, технического) к использованию метода проектов в учебном процессе с использованием средств информационных и коммуникационных технологий. Для ее реализации нами был поставлен *ряд задач*:

1) выделение общих и профессиональных компетенций, формируемых при работе по методу проектов;

2) разработка содержания проекта по использованию ресурсов сети Интернет при изучении гуманитарных дисциплин (педагогики, педагогики и психологии, правоведения);

3) организация аудиторной и внеаудиторной работы студентов при реализации данного метода;

4) экспериментальная проверка отношения студентов к работе по методу проектов при изучении гуманитарных дисциплин.

В формировании современных профессиональных компетенций, а также личностных качеств выпускников вуза особая роль принадлежит организации внеаудиторной самостоятельной работы в условиях информатизации высшего образования. Применение ИКТ в перспективных моделях образовательной деятельности создает предпосылки для формирования личностно-ориентированного обучения студента, что соответствует требованиям Болонского процесса. Новые форматы протекания информационных процессов открывают возможности инновационного развития будущих бакалавров и магистров через стимулирование их самореализации в новых условиях деятельности. Мы считаем, что формирование общих и профессиональных компетенций будущих бакалавров станет более эффективным, если в процессе профессиональной подготовки студентов в вузе будет использован потенциал не только активных методов обучения, в том числе метода проектов, но и информационных и коммуникационных технологий как педагогических инноваций [5].

В процессе самостоятельной совместной работы по методу проектов формируются профессиональные, коммуникативные и командно-ролевые компетенции студентов, необходимые выпускнику вуза для будущей профессиональной деятельности. В условиях информатизации учебного процесса продолжают свое развитие следующие компетенции:

– умение работать с компьютером на уровне пользователя и способность применять навыки работы с компьютером как в социальной сфере, так и в области познавательной и профессиональной деятельности (ОК-7); владеть основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, иметь навыки работы с компьютером как средством управления информацией (ОК-9); способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-10); уметь работать в коллективе, готовность сотрудничать с коллегами (ОК-14); понимать принципы построения педагогической деятельности в общеобразовательных учреждениях (ПК-10) (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 020100 Химия (квалификация (степень) «бакалавр») [6];

– способность логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-2); готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе (ОК-3); способность использовать навыки работы с информацией из различных источников для решения профессиональных и социальных задач (ОК-12); способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-16); способность работать с базами данных и информационными системами (ПК-13); умение применять основы педагогической деятельности в преподавании курса истории в общеобразовательном учреждении (ПК-11) (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030600 История (квалификация (степень) «бакалавр») [7];

– владение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения (ОК-1); готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе (ОК-3); умение использовать нормативные правовые акты в своей деятельности (ОК-5); владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, иметь навыки работы с компьютером как средством управления информацией (ОК-13); способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-14) (Федеральный государ-

ственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 180100 Кораблестроение, океанотехника и системотехника объектов морской инфраструктуры (квалификация (степень) «бакалавр») [8].

Организация самостоятельной работы студентов – это сложный и многомерный процесс, который включает в себя и формирование мотивации, профессиональной позиции будущего бакалавра, специалиста и магистра, и органичное включение самостоятельной работы в процесс освоения содержания учебных дисциплин [9]. Немаловажное значение имеют интеграция самостоятельной работы с опытом использования современных педагогических технологий (в частности, метода проектов) и выбор форм контроля за результатами самостоятельной работы. Возможности самостоятельной работы студентов многократно усиливаются использованием обучающих ресурсов сети Интернет.

Разработанный нами проект «Использование ресурсов сети Интернет при изучении гуманитарных дисциплин» включал пять составляющих его частей. Приведем названия частей проекта на примере учебной дисциплины «Правоведение»: юридические порталы и сайты, их краткая характеристика; персональные сайты юристов – теоретиков и практиков, их краткая характеристика; учебники и учебные пособия по правоведению в сети Интернет, их краткая характеристика; электронные юридические библиотеки, их краткая характеристика; журналы и газеты юридической направленности с сети Интернет, их краткая характеристика. Этот проект можно проводить в двух вариантах. Первый вариант работы: каждая из составляющих проекта выполняется в течение определенного времени группами по 2–4 студента и обсуждение полученных результатов происходит на семинарском занятии по конкретной части проекта. Некоторые из порталов и сайтов, безусловно, будут анализироваться неоднократно, однако с учетом взглядов конкретной группы студентов основные элементы проекта, как правило, различаются. При таком варианте работы все группы студентов выполняют все составляющие проекта, однако он требует большего времени. Второй вариант работы предполагает выполнение разными группами студентов всех составляющих проекта. На семинарском занятии обсуждаются ход и результаты выполнения всего проекта каждой группой. Именно этот вариант и использовался нами при проведении педагогического эксперимента.

Проведение экспериментального исследования и его результаты

В наибольшей степени взаимосвязь аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов реализуется в методе проектов. Метод проектов, как один из проблемных методов, является лучшим способом интеллектуального развития студентов. Учебный проект может выполняться индивидуально, но чаще и наиболее эффективно он используется в совместной групповой деятельности. Использование метода проектов способствует решению целого ряда образовательных задач: научить студентов самостоятельному критическому мышлению и умению работать с информацией; научить размышлять, опираясь на знание фактов, делать обоснованные выводы; принимать самостоятельные аргументированные решения; работать в команде, выполняя разные социальные роли [10]. Перечисленные умения относятся к группе компетенций, связанных с будущей профессиональной деятельностью.

Использование метода проектов в гуманитарной подготовке студентов в силу его комплексности, проблемной направленности, ориентации в большинстве случаев на групповую работу в большей степени соответствует контекстному подходу в обучении будущих бакалавров. Студенты учатся работать в команде, поочередно выполняя то роль лидера, отвечающего за успех всего проекта, распределение заданий в группе, принятие окончательных согласованных решений, то роль исполнителей, умеющих слушать и слышать своих партнеров по команде, рассматривать альтернативные точки зрения, выполнять порученные задания. Помимо формирования профессиональных компетенций студентов, использование метода проектов позволяет параллельно формировать необходимые социальные компетенции, связанные с культурой общения в команде, организацией совместной деятельности по проекту [5; 10].

В гуманитарных дисциплинах (психологии, педагогике, правоведении, менеджменте и т.д.) основными аудиторными формами организации учебного процесса являются лекции и семинарские занятия. На лекции осуществляются следующие виды деятельности по подготовке к работе по методу проектов: представление проблемной ситуации, обсуждение проблемы и способов ее решения, формулирование гипотез, распределение исследовательских заданий по группам, планирование проектной деятельности и обсуждение способов регистрации результа-

тов. На семинарах – обсуждение полученных результатов, эвристическая беседа, дискуссия, рефлексия своей деятельности – аргументированная оценка собственной деятельности и деятельности других студентов в малой группе. Студенты оформляют отчет по работе по конкретному заданию проекта, готовят выступление на семинарском занятии (выступает один из членов группы), разрабатывают электронную презентацию. Создаются условия, когда студенты начинают управлять своими действиями, рефлексировать их результаты и оперативно корректировать образовательный процесс. Этого мы добиваемся тем, что студенты сами оценивают свою работу по методу проектов, отмечая его преимущества перед другими видами познавательной деятельности. Использование проектного метода в образовательной деятельности студентов зависит от личности, уровня профессиональных компетенций и опыта практической деятельности самого преподавателя, а также требует особых условий организации учебного процесса.

В условиях информатизации образования аудиторная (лекции-визуализации, семинарские занятия в компьютерном классе с выходом в сеть Интернет) и внеаудиторная самостоятельная работа студентов дополнены применением новых средств информационных и коммуникационных технологий не только в ходе выполнения проекта, но и при его презентации. На начальных этапах работы по методу проектов целесообразно использование монопроектов (в рамках одной учебной дисциплины). Характер контактов в этом случае определяется кругом студентов группы или учебного потока (2–4 группы); продолжительность работы по проекту – краткосрочная (одно или несколько занятий).

Нами была организована учебно-познавательная деятельность студентов по методу проектов в курсах педагогики, психологии и педагогики, правоведения с использованием средств ИКТ. При реализации данной формы организации учебного процесса не только формируются компетенции в области изучаемого предмета, но и продолжают свое развитие информационные и самоорганизационные компетенции.

В высокотехнологичной образовательной среде начнут, на наш взгляд, проявляться новые грани качества профессиональной подготовки, будет формироваться новый тип бакалавра, специалиста и магистра, который учится самостоятельно ставить и решать задачи своего профессионального становления. В итоге реализуется стратегия «образования через всю жизнь», что следует считать одним из инновационных результатов обучения в высшей школе [10]. Практика обучения показывает, что студенты нечасто используют образовательные ресурсы сети Интернет при изучении гуманитарных дисциплин. Если преподаватель не работает целенаправленно по привлечению студентов к использованию современных ИКТ в учебном процессе, то их использование при усвоении знаний в области конкретной учебной дисциплины фрагментарно и малозначимо.

Так, ранее в ходе изучения правоведения нами использовались следующие проекты, имеющие явную учебную направленность: электронная студенческая конференция по проблемам правового образования в мире (материал для докладов подбирался на образовательных и правовых порталах, в том числе иноязычных) – коллективный проект; веб-квесты по конкретным проблемам юриспруденции (в зависимости от направлений подготовки) – групповой проект; разработка компьютерных обучающих программ по отдельным направлениям права (по отдельным модулям курса «Правоведение»: финансовое право, экологическое право, транспортное право) – индивидуальный проект; интерактивный вариант тестирования по правоведению в целом или по отдельным его модулям – групповой проект и т.п. Студенты контрольной (изучение правоведения по традиционной технологии) и экспериментальной (по разработанной нами технологии с использованием метода проектов и системного применения в учебном процессе ИКТ) групп достоверно различно оценивали необходимость применения метода проектов в учебном процессе (Мэ = 4.11 балла, Мк =2.13 балла). Здесь и далее – по пятибалльной шкале, где 1 балл – наименьшее значение оценки, 5 баллов – наивысшее) [11].

Нами проведено исследование по оценке студентами естественно-научного (по направлению подготовки 020100 Химия (квалификация (степень) «бакалавр»; студенты 4 курса; n = 47), гуманитарного (по направлению подготовки 030600 История (квалификация (степень) «бакалавр»), студенты 3 курса; n = 41) и технического (по направлению подготовки 180100 Кораблестроение, океанотехника и системотехника объектов морской инфраструктуры (квалификация (степень) «бакалавр»; студенты 4 курса; n = 40) направлений использования метода проектов при изучении гуманитарных дисциплин в бакалавриате. Содержание проекта и процесс его выполнения были аналогичными (с учетом специфики предмета).

После завершения работы над проектом и его защиты студентами оценивались следую-

Таблица 1

Оценка студентами различных направлений подготовки некоторых аспектов информатизации общества и образования и использования метода учебных проектов в новых условиях деятельности

Оцениваемые параметры	Среднее значение оценки (M)			Стандартное отклонение (G)			Доверительный интервал для M		
	M_1	M_2	M_3	G_1	G_2	G_3	M_1	M_2	M_3
использование ИКТ в деятельности человека в современном информационном обществе	4.71	4.62	4.76	0.45	0.49	0.44	0.13	0.15	0.14
использование ИКТ в профессиональной деятельности выпускника вуза	4.63	4.14	4.67	0.63	0.69	0.48	0.18	0.21	0.15
необходимость каждого образованного человека работать с ПК в качестве пользователя	4.71	4.41	4.67	0.50	0.68	0.48	0.14	0.21	0.15
работа с ПК в вузе по специальным предметам	4.07	3.72	3.76	0.86	0.88	0.70	0.25	0.27	0.22
собственная работа с ИКТ по методу проектов: сейчас	4.02	4.10	3.90	0.60	0.62	0.44	0.17	0.19	0.14
хотелось бы	4.77	4.90	4.90	0.48	0.41	0.30	0.14	0.13	0.09
уровень знакомства с порталами и сайтами в сети Интернет по конкретному предмету	2.83	3.69	3.57	0.93	0.66	0.51	0.27	0.20	0.16
представление о соответствующей учебной информации в сети Интернет	3.39	3.79	4.05	0.71	0.62	0.75	0.20	0.19	0.22
опыт работы с соответствующей информацией в сети Интернет	2.88	3.31	3.48	0.85	0.76	0.38	0.24	0.24	0.16

Примечание: 1 балл – наименьшее значение оценки, 5 баллов – наивысшее. Индексом 1 отмечены экспериментальные данные студентов естественно-научного, 2 – гуманитарного, 3 – технического направлений подготовки.

щие, выделенные нами в исследовании, параметры: использование ИКТ в деятельности человека в современном информационном обществе; использование ИКТ в профессиональной деятельности выпускника вуза; необходимость каждого современного человека работать с персональным компьютером (ПК) в качестве пользователя, работа с ПК в вузе по специальным предметам; собственная работа с ИКТ по методу проектов; уровень знакомства с порталами и сайтами в сети Интернет по конкретному предмету (историки – по педагогике, химики – по психологии и педагогике, кораблестроители – по правоведению); представление о соответствующей учебной информации в сети Интернет; опыт работы с соответствующей информацией в сети Интернет (представлены в табл. 1).

Рассмотрим выполнение краткосрочного (1 учебная неделя) монопроекта «Ресурсы сети Интернет в области психологии и педагогики» по курсу «Психология и педагогика» студентами направления подготовки Химия. В ходе реализации проекта рассматривались следующие составляющие его части: педагогические и психологические порталы и сайты; персональные сайты педагогов – теоретиков и практиков; персональные сайты психологов – теоретиков, преподавателей психологии и практиков; учебники и учебные пособия в сети Интернет по психологии и педагогике; электронные психологические и педагогические библиотеки; журналы и газеты психолого-педагогической направленности; журналы и рубрики газет по методике преподавания химии, их краткая характеристика. При формировании задания проекта на этапе формулирования проблемы использовались: интерактивные лекции, в ходе которых рассматривались способы формулирования проблемы; обмен и активный диалог между студентами, между студентами и преподавателем; кейс-методы при описании проблемной ситуации (разбор похожей ситуации); метод описания проблемной ситуации с использованием электронных ресурсов (поиск в Интернете, использование информационных материалов профессиональных журналов в области психологии и педагогики и т.п.). Исследование проводилось в ходе изучения вышеуказанной дисциплины на химическом факультете ННГУ им. Н.И. Лобачевского в 2014 году (n = 47). При этом организация работы производилась в зависимости от сложности проекта и уровня подготовленности студентов: либо в мини-группах по 2–4 человека на каждую составляющую проекта и коллективное

представление проекта в целом, либо в одной группе с последовательным переходом от подготовки одной составляющей проекта к другой.

Практически все студенты имеют возможность работать с компьютером и в сети Интернет как в университете, так и дома. Студентами очень высоко оценивалось использование ИКТ в современном информационном обществе (M = 4.71 балла), использование ИКТ в профессиональной деятельности (M = 4.63 балла). Оценка работы с компьютером в университете по специальным предметам оценивалась несколько ниже (M = 4.07 балла).

Свою работу по учебному курсу «Психология и педагогика» по методу проектов с применением ИКТ студенты оценивали неоднозначно, велик был разброс результатов: сейчас (M = 4.02; G = 0.6); хотелось бы (M = 4.77; G = 0.46). Поскольку, как показывают результаты исследования, большинство студентов впервые работало с психолого-педагогической информацией, представленной в сети Интернет, то оценка представления о психолого-педагогической информации в Сети (M = 3.4; G = 0.7) была статистически выше, чем оценка опыта работы с ней (M = 2.88; G = 0.85).

Как мы уже отмечали, первоначально необходимые знания для выполнения проекта были получены на лекционных и семинарских занятиях в курсе психологии и педагогики. В процессе выполнения проекта студентами в основном использовались следующие информационные и коммуникационные технологии: www (всемирная паутина) – 100% студентов; e-mail (электронная почта) – 36.2%, блог – 6.4%, социальные сервисы (в частности, «В контакте») – 36.2%, скайп – 14.9%, мобильная связь – 25.5%.

Экспериментальные данные студентов других направлений подготовки были примерно одинаковыми (в эксперименте принимали участие студенты, имеющие примерно одинаковый опыт учебной работы в вузе). Отметим общие тенденции. Все студенты, принимавшие участие в исследовании, имеют возможность работать в сети Интернет с информацией по учебному проекту в домашних условиях; высоко оценивается использование ИКТ как в деятельности человека в современном информационном обществе, так и в будущей профессиональной деятельности (достоверное различие только по последнему параметру у студентов-историков). Оценивая свою работу по методу проектов положительно ($M_1 = 4.02$, $M_2 = 4.10$, $M_3 = 3.90$), студенты хотели бы использовать данный вид учебной деятельности в большей степени ($M_1 = 4.77$, $M_2 = 4.90$, $M_3 = 4.90$) (различия в оценках статистически достоверны). Несколько ниже оценивается знакомство с порталами и сайтами по предмету, на базе которого проводилось исследование. Однако отметим, что у студентов, которые более длительно работали с конкретным заданием, оценки выше. Представление о педагогической, психологической, юридической информации, представленной в сети Интернет у студентов в целом примерно одинаково, однако довольно большой разброс данных ($G_1 = 0.71$, $G_2 = 0.62$, $G_3 = 0.75$).

Осуществляя рефлексию своей учебной деятельности, студенты, обучающиеся по направлению подготовки Химия, отмечали следующее: работа над проектом не показалась трудной, выполнялась с интересом; данный тип работы помог разобраться в огромном объеме материала по предмету, дал возможность поработать в небольшой команде, где от работы каждого зависит выполнение проекта в целом (Анастасия Я.); подобная работа приносит большую пользу, т.к. мы, химики – в первую очередь еще и будущие преподаватели, поэтому изучение материала подобных сайтов – очень полезная для нас работа (Ольга Ю.); должно быть больше таких проектов, развивающих кругозор; работа над проектом была увлекательной и интересной (Дарина Ш.); хотелось бы немного больше времени для этой работы, чтобы сделать ее более полной (Ирина С.); каждый из членов нашей группы нашел определенное число сайтов и порталов психолого-педагогической направленности; затем, после обсуждения, мы выбрали наиболее, на наш взгляд, интересные и включили их в отчет по проекту (Егор П.); отношение к работе по проекту только положительное, данная работа полезна для студентов (Анастасия Л.); хотелось бы больше времени уделить этому проекту, рассмотреть также иностранные педагогические порталы и сайты, т.к. это не только информация по психологии и педагогике, но и языковая практика (Алексей А.) и др.

Аналогичные монопроекты по учебным дисциплинам «Правоведение» со студентами кораблестроительного факультета Волжской государственной академии водного транспорта (n = 40) и «Педагогика» со студентами исторического факультета ННГУ им. Н.И. Лобачевского (n = 41) проводились в течение более длительного промежутка времени – четырех учебных недель.

Приведем примеры оценки студентами-историками своей работы по методу проектов. Работа по методу проектов очень важна при изучении педагогики: студенты получают опыт публичных выступлений, что важно для буду-

щих педагогов, в ходе подготовки к защите проекта студенты самостоятельно изучают материал по педагогике, работа над проектом учит студентов работать в команде, что немаловажно для будущего специалиста (Елена Д.). Такой вид работы чрезвычайно полезен для развития навыков поиска, обработки информации и выделения главного из массива информации; особенно понравилась роль организатора работы группы (Ирина В.). Это явилось новым опытом работы по учебной дисциплине, но, несмотря на это, мой коллектив оказался сплоченным и мы с успехом справились с поставленной целью, разделив наши обязанности (Кристина П.). Проектная деятельность способствует сплочению группы, развивает творческие способности (Кирилл К.). Сам процесс работы показался мне очень интересным, так как я узнала много новой информации по педагогике; коллективный труд способствовал дальнейшему общению с однокурсниками (Дарья К.). Считаю, что это интересная работа, которая необходима студентам; особенно понравилось работать с иностранными сайтами (Алексей К.). Учебная деятельность по методу проектов не должна быть превалирующей; она необходима, так как эффективна; но классические методы обучения (лекции, семинары) я считаю базовыми и необходимыми (Роман У.). Работа над проектом помогает глубже окунуться в заданную проблему, сформировать навыки работы в сети Интернет и работы с другими информационными технологиями, наладить контакт с другими студентами при работе в группе (Александра В.). Проект – интересная творческая работа, помогающая усовершенствовать навыки работы с информацией; работа с электронными педагогическими ресурсами полезна для подготовки к экзамену и будущей педагогической деятельности (Дарья С.).

Выводы

При работе студентов по методу проектов в процессе изучения гуманитарных дисциплин в условиях информатизации образования осуществляется взаимосвязь аудиторной и внеаудиторной (самостоятельной) учебно-познавательной деятельности, реализуются новые возможности индивидуализации обучения и контроля работы студентов преподавателем; формируются новые и продолжают свое развитие уже сформированные общие и профессиональные (в том числе – информационные, умение работать в команде) компетенции; используются новые средства информационных и коммуникационных технологий (блоги, социальные сервисы, скайп и др.); развивается умение осуществлять рефлексию своей учебно-познавательной деятельности при оценке работы по методу проектов.

Работая над учебными проектами, студенты учатся отбирать знания по конкретному учебному предмету, самостоятельно находить новую информацию, применять ее для решения практических задач, получать конкретный результат, отстаивать свою позицию, доказывать ее реальную состоятельность.

Список литературы

1. Кручинин М.В., Кручинина Г.А. Моделирование процесса формирования профессионального правосознания студентов неюридических специальностей в высшем образовании // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2012. № 3. С. 17–24.

2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Статья 28 «Компетенция, права, обязанности и ответственность образовательной организации». – Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/2974 (дата обращения: 24.05.2014).

3. Кручинина Г.А. Развитие информационных компетенций студентов при использовании сервисов WEB 2.0 в обучении гуманитарным дисциплинам // Социальные и гуманитарные науки: образование и общество: Сборник научных трудов V Международной научно-практической конференции, 19 апреля 2013 г. Т. 1. Н. Новгород: Печатная мастерская РАДОНЕЖ, 2013. С. 92–96.

4. Лаптев В.В., Носкова Т.Н. Профессиональная подготовка в условиях электронной сетевой среды // Высшее образование в России. 2013. № 2. С. 79–83.

5. Кручинин М.В., Кручинина Г.А. Метод проектов в формировании профессионального правосознания студентов в вузе в условиях информатизации образования // Проектная и исследовательская деятельность в образовательном процессе: Монография. Глава 2. Красноярск: Центр информации, 2012. С. 20–51.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 020100 Химия (квалификация (степень) «бакалавр») от 19 мая 2010 г. № 531. – Режим доступа: http://минобрнауки.рф/1866 (дата обращения: 24.05.2014).

7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030600 История (квалификация (степень) «бакалавр») от 16 декабря 2009 г. № 732. – Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/1878 (дата обращения: 24.05.2014).

8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 180100 Кораблестроение, океанотехника и системотехника объектов морской инфраструктуры (квалификация (степень) «бакалавр») от 4 февраля 2010 г. № 102. – Режим

доступа: http://минобрнауки.рф/1978 (дата обращения: 24.05.2014).

9. Жирнова Е.А. Влияние самостоятельной учебной работы на формирование компетенций менеджеров // Модернизация подготовки управленческих кадров России в контексте мировой системы образования: Материалы междунар. науч.-практ. интернет-конф. Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2012. С. 105–110.

10. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2007. 368 с.

11. Кручинин М.В., Кручинина Г.А. Дидактические условия формирования правовых компетенций студентов вуза в условиях информатизации образования // Современные научные исследования. Вып. 2 – Концепт. 2014. ART 55161. – Режим доступа: http://e-koncept.ru/2014/55161.htm (дата обращения: 24.05.2014).

EDUCATIONAL PROJECT AS A FORM OF RELATIONSHIP BETWEEN CLASSROOM AND EXTRACURRICULAR WORK OF STUDENTS STUDYING HUMANITIES SUBJECTS IN THE CONTEXT OF INFORMATIZATION OF HIGHER EDUCATION

G.A. Kruchinina, M.V. Kruchinin

We discuss the relationship between classroom and extracurricular (independent) work of students in the study of the humanities using the project method. Special attention is given to the use of information and communication technologies in teaching the humanities at the university. The results are presented and discussed of experimental work on the assessment of certain aspects of education informatization by students, the use of the project method when teaching the humanities, sciences and technical disciplines in the university.

Keywords: classroom and extracurricular work of students, educational project, humanities disciplines, information and communication technologies, informatization of education.

References

1. Kruchinin M.V., Kruchinina G.A. Modelirovanie processa formirovanija professional'nogo pravosoznanija studentov nejuridicheskih special'nostej v vysshem obrazovanii // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. 2012. № 3. S. 17–24.

2. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». Stat'ja 28 «Kompetencija, prava, objazannosti i otvetstvennost' obrazovatel'noj organizacii». – Rezhim dostupa: http://minobrnauki.rf/dokumenty/2974 (data obrashhenija: 24.05.2014).

3. Kruchinina G.A. Razvitie informacionnyh kompetencij studentov pri ispol'zovanii servisov WEB 2.0 v obuchenii gumanitarnym disciplinam // Social'nye i gumanitarnye nauki: obrazovanie i obshhestvo: Sbornik nauchnyh trudov V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, 19 aprelja 2013 g. T. 1. N. Novgorod: Pechatnaja masterskaja RADONEZh, 2013. S. 92–96.

4. Laptev V.V., Noskova T.N. Professional'naja podgotovka v uslovijah jelektronnoj setevoj sredy // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2013. № 2. S. 79–83.

5. Kruchinin M.V., Kruchinina G.A. Metod proektov v formirovanii professional'nogo pravosoznanija studentov v vuze v uslovijah informatizacii obrazovanija // Proektnaja i issledovatel'skaja dejatel'nost' v obrazovatel'nom processe: Monografija. Glava 2. Krasnojarsk: Centr informacii, 2012. S. 20–51.

6. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovanija po napravleniju podgotovki 020100 Himija (kvalifikacija (stepen') «bakalavr») ot 19 maja 2010 g. № 531. – Rezhim dostupa: http://minobrnauki.rf/1866 (data obrashhenija: 24.05.2014).

7. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovanija po napravleniju podgotovki 030600 Istorija (kvalifikacija (stepen') «bakalavr») ot 16 dekabrja 2009 g. № 732. – Rezhim dostupa: http://minobrnauki.rf/dokumenty/1878 (data obrashhenija: 24.05.2014).

8. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovanija po napravleniju podgotovki 180100 Korablestroenie, okeanotehnika i sistemotehnika ob'ektov morskoj infrastruktury (kvalifikacija (stepen') «bakalavr») ot 4 fevralja 2010 g. № 102. – Rezhim dostupa: http://minobrnauki.rf/1978 (data obrashhenija: 24.05.2014).

9. Zhirnova E.A. Vlijanie samostojatel'noj uchebnoj raboty na formirovanie kompetencij menedzherov // Modernizacija podgotovki upravlencheskih kadrov Rossii v kontekste mirovoj sistemy obrazovanija: Materialy mezhdunar. nauch.-prakt. internet-konf. Krasnojarsk: Sibirskij federal'nyj un-t, 2012. S. 105–110.

10. Polat E.S., Buharkina M.Ju. Sovremennye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovanija. M.: Akademija, 2007. 368 s.

11. Kruchinin M.V., Kruchinina G.A. Didakticheskie uslovija formirovanija pravovyh kompetencij studentov vuza v uslovijah informatizacii obrazovanija // Sovremennye nauchnye issledovanija. Vyp. 2 – Koncept. 2014. ART 55161. – Rezhim dostupa: http://e-koncept.ru/2014/55161.htm. (data obrashhenija: 24.05.2014).

УДК 378.14

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА

© 2014 г. ***Е.А. Шмелева, А.А. Червова, Л.Д. Мальцева, Н.Ю. Прияткина***

Шуйский филиал Ивановского госуниверситета

ukrir_sgpu@front.ru

Поступила в редакцию 01.06.2014

Представлены структура и функции инновационного потенциала личности. В число функций включаются целевая, мотивационная, креативная, прогностическая, трансформационная, а также функции развития, формирования инновационного опыта и практико-ориентированности. К компонентам инновационного потенциала личности относятся инновационная направленность, компетентность и креативность.

Ключевые слова: инновационный потенциал, функции, креативность, инновационная педагогическая деятельность, развитие, направленность, компетентность, инновационные образовательные продукты.

Необходимость актуализации и развития инновационного потенциала личности обусловлена возрастающими требованиями общества к компетентному включению специалиста со сформированным высоким уровнем потребности в инновационной деятельности в педагогическую профессию, в личностно-профессиональном развитии и саморазвитии учителя, понимании и реализации развития обучающихся средствами образования. Инновационный потенциал личности рассматривается как совокупность свойств, качеств и способностей, обеспечивающих ее психологическую готовность генерировать новые формы деятельности по созданию, освоению и распространению инновационных образовательных продуктов, а также саморазвитие и личностный рост как стратегический фактор продуктивной педагогической деятельности [1]. Инновационный потенциал педагога обладает определенной структурой и актуализируется посредством ряда функций.

Инновационный потенциал выступает важной характеристикой современной личности и представляет собой личностный ресурс, способный к актуализации и приведению в действие для достижения нужного результата при оптимальных условиях развития личностных способностей, а также возможности личности в области постановки и разрешения задач ее деятельности. Общая структура инновационного потенциала личности рассматривается с учетом закономерностей функционирования мотивационной, эмоционально-волевой сфер, познавательных процессов (дивергентность мышления, степень ригидности мыслительных процессов и т.д.), индивидуальных особенностей (способность к творчеству, интернальность при принятии решений) субъекта деятельности.

О.Б. Михайлова рассматривает инновационный потенциал личности как интегральное качество человека, образующееся в результате его включения в инновационную деятельность и состоящее из взаимосвязанных и взаимообусловливающих компонентов: креативности, инновационности и созидательности, представляемых различными формами активности: интеллектуальной, деятельностной и ценностно-мотивационной [2]. В.В. Сидоров в структуре инновационного потенциала студентов выделяет явный (знания, умения в области инновационной деятельности, инновационный опыт, полученный в ходе учебной и учебно-профессиональной деятельности) и скрытый потенциалы (инновационное мышление; мотивация к освоению инновационных знаний и умений, включению в инновационную деятельность; способности к инновационной работе, а также ряд личностных качеств) [3]. В соответствии с концептуальными системно-антропологическими построениями, в инновационном потенциале выделяется ресурсная часть (преддиспозиция), способная проявляться на поведенческом уровне в качестве предпосылки саморазвития; диспозиционная часть, обозначающая переход возможностей в процессуальный план, когда они проявляются как отношение, готовность, интенция, отражающие наполнение целями и

смыслом, позволяющими ресурсам заявить о себе в моделируемых ситуациях; процессуально-динамический уровень, на котором фиксируется превращение ресурсной составляющей (возможностей) в потенции – силы, запускающие их реализацию, что обусловливает выход человека за пределы наличного опыта, запуск механизмов саморазвития. В структуру инновационного потенциала входят личностные качества, проектная, коммуникативная, информационная компетенции и витальность [4]. Ю.А. Власенко рассматривает инновационный потенциал личности как совокупность возможности обнаружения нового информационного пространства и ориентации в нем (гносеологический аспект), возможности адекватной оценки нового явления (аксиологический аспект), возможности эффективно действовать в новой ситуации (праксеологический аспект) [5].

В структуру инновационного потенциала педагога как комплекса его профессионально-значимых личностных качеств, возобновляемых произвольно, т.е. направляемых самой личностью в соответствии с поставленными целями, Е.Б. Зеленина включает операциональную составляющую, связанную со спецификой инновационной деятельности, и личностную, позволяющую педагогу путем проявления своих профессионально-значимых личностных качеств эффективно участвовать в инновационной деятельности [6]. В.В. Попов рассматривает инновационный потенциал педагога как интегральную характеристику профессионально-личностных качеств, включающую творческую мотивацию, активность, способность к самореализации в условиях различных нововведений, профессиональную и методологическую компетентность, позволяющих эффективно генерировать, продуцировать, проектировать новые представления, подходы, идеи и реализовывать их в различных видах и формах педагогической инновационной деятельности [7].

Е.А. Пагнаева доказывает интегральность инновационного потенциала, составляющими которого являются реализованный, отражающий задействованные в актуальной педагогической деятельности профессиональные способности в осуществлении инновационной деятельности, и нереализованный потенциал, характеризующий еще не воплощенные учителем профессиональные свойства и внутренние ресурсы [8].

В качестве основных компонентов инновационного потенциала личности как субъекта инновационной педагогической деятельности мы рассматриваем инновационную направленность, инновационную компетентность и инновационную креативность [1; 9].

Инновационная направленность интегрирует совокупность мотивов и ценностей, определяющих инновационный, акмеологический характер педагогической деятельности, стремление к достижению вершин профессионального мастерства, обогащению инновационного опыта, осознание значимости инновационных процессов в образовательной практике, отражающую психологическую установку на развитие личности обучаемых и собственное саморазвитие как личностно-необходимое.

Некоторые психологические особенности инновационной направленности личности нашли отражение в теории инновационной личности Э. Хагена. Сформированная условиями современности, инновационная личность способствует рождению самоподдерживаемых изменений, которые постоянно революционизируют жизнь – ее стандарты, ценности и т.д. В перечень показателей инновационной направленности входят чувство нового, стремление к творчеству, знание о значимости инновации, познавательное определение ее предпочтительности, избирательное оценивание инновационных альтернатив, предрасположенность к инновационному поведению, отношение к инновации. К особенностям инновационной направленности мы относим субъективность, иерархичность, динамичность с учетом функций, которые она может выполнять в жизнедеятельности личности.

В акмеологии инновационную направленность личности рассматривают в качестве необходимого фактора достижения профессионализма. Она может проявляться в освоении новых эффективных алгоритмов и способов выполнения деятельности, в нетривиальном решении профессиональных задач. Отсутствие инновационной направленности может привести к тому, что сам субъект труда остановится в профессиональном росте. Установлена взаимосвязь инновационной направленности с деятельностью и личностными качествами лиц, достигших выдающихся профессиональных результатов [10].

Под инновационной направленностью педагога мы понимаем такое качество его личности, в основе которого лежит совокупность мотивов и ценностей, определяющих инновационный характер педагогической деятельности, стремление к новому, к достижению успеха, вершин своего профессионального мастерства. Для обогащения опыта инновационной деятельности необходимы наличие познавательной мотива-

ции, стремление к саморазвитию, осознание значимости инновационных процессов в образовательной практике, активная жизненная позиция, ориентация на творческие способы деятельности, умение анализировать процесс и результат деятельности, положительное отношение к своей работе.

Инновационная компетентность предполагает наличие знания теории продуктивной педагогической деятельности, педагогической инноватики, инновационной деятельности в непрерывном образовании; профессиональных знаний и представлений о направлениях развития образования; наличие умений осуществлять процесс проектирования, разработки, презентации и внедрения инновационных образовательных продуктов (программ, методик, проектов).

Инновационная компетентность предусматривает сформированную способность оценивать изменения условий педагогической реальности, соотносить возможности личности и внешние условия, анализировать ситуации, корректировать собственную деятельность, способность отказываться от стереотипов, преодолевать инерцию мышления, способность к применению, апробации и внедрению получаемых инновационных образовательных продуктов в образовательном процессе. Инновационная компетентность предполагает наличие опыта инновационной педагогической деятельности по разработке, внедрению и распространению качественно новых образовательных продуктов; востребованных образовательной средой результатов инновационной педагогической деятельности, обеспечивающих эффективность образовательных проектов.

Инновационная компетентность формируется на основе изучения и критического анализа педагогических систем, учебных программ, содержания, технологий и средств обучения, на основе сравнительного анализа систем инновационной деятельности педагогов с различным уровнем инновационного потенциала и продуктивности. Инновационная компетентность способствует эффективной разработке и обоснованию инновационных предложений по совершенствованию образовательного процесса, проектов внедрения новшеств, участию в рабочих группах внедренческих проектов.

Инновационная компетентность отражает уровень готовности личности как субъекта инновационной деятельности к эффективной фундаментальной теоретической, практической и психолого-педагогической подготовке обучающихся, к саморазвитию и личностному росту в условиях динамики инновационных изменений общества, возрастания личной ответственности педагога за качество образования. Это сфера отношений между знаниями и действиями в образовательной практике, прагматически ориентированные черты личности, которые отдельно не сводятся ни к знаниям, ни к умениям, ни к опыту, а функционируют как синкретичное целое.

Г.И. Боинчану рассматривает инновационную компетентность преподавателя как психический феномен, характеризующий его творческую направленность на качественное преобразование с помощью новых средств практики образовательной деятельности в целях повышения ее эффективности, а также способность находить и реализовывать эффективные способы их решения [11]. Е.Г. Чирковская включает инновационную компетентность в структуру профессионализма педагога [12].

Мы рассматриваем инновационную компетентность педагога как его готовность создавать и применять в образовательной практике продукты инновационной деятельности, использовать процесс их получения, внедрения и распространения в качестве механизма саморазвития, личностного и профессионального роста, выражающегося в осознании личностью своей профессиональной деятельности как ценности, раскрывающегося в реализации инновационных умений и личного опыта на уровне практико-ориентированного знания. Инновационная компетентность обеспечивает субъекту деятельности содержательно-технологическую подготовленность к воплощению и развитию собственного инновационного потенциала, позволяет стать более успешным в педагогической деятельности, получить удовлетворенность деятельностью и ее результатами, успешно самореализоваться, реализовать свой личностно-профессиональный потенциал, стать готовым к участию в конкурентных отношениях.

Таким образом, инновационная компетентность отражает системный уровень сформированности инновационных знаний, умений, компетенций и опыта инновационной деятельности, способности творить, создавать новый продукт, вводить новые технологии и методы в процесс обучения, выступая в качестве меры готовности использовать свой инновационный потенциал для максимально эффективного достижения инновационных целей профессиональной деятельности.

Инновационный потенциал личности во многом обусловлен ее творческим потенциалом. Поэтому в качестве структурного компонента инновационного потенциала мы выделяем **инновационную креативность**.

Новизна и преобразование как сущностные черты инновационности являются главными признаками творчества. Для понимания креативной составляющей инновационного потенциала личности как субъекта инновационной педагогической деятельности необходимо обратится к понятию «педагогического творчества». Педагогическое творчество рассматривают через педагогическую деятельность, влияющую на процесс создания, преобразования продукта. Н.В. Кузьмина продуктом педагогического творчества считает духовные продукты – физические, психические, акмеологические новообразования в свойствах субъекта образования как индивида, личности, субъекта деятельности, индивидуальности, содействующие или препятствующие самодвижению к вершинам продуктивности и профессионализма деятельности [13]. Сложность создания духовных продуктов средствами образования состоит в том, что невидимые нейрофизиологические процессы протекают как в свойствах преподавателей, так и в свойствах обучающихся. О мере их соответствия требуемой структуре компетентности и компетенций судят по духовно-материализованным инновационным образовательных продуктам.

Целостный психолого-педагогический образовательный процесс основывается на интеграции образовательной, научной и инновационной деятельности, на фундаментальных или прикладных научных исследованиях. Включение студентов в работу научных коллективов, научных школ, совместное получение и внедрение результатов научных исследований в образовательный процесс для получения конечных инновационных образовательных продуктов определяет инновационный потенциал подготовки учителя. Поэтому ведущим компонентом в реализации инновационного потенциала выступает его инновационная креативность, которая характеризуется степенью мотивации субъекта к инновационной деятельности в образовании, уровнем развития творческих способностей, свободой выбора, мобилизацией интеллектуальных сил и волевых усилий.

Современная система образования предъявляет к педагогам требования, которые не могут быть реализованы без инновационной креативности и знания законов продуктивной педагогической деятельности. Креативное образование предполагает обучение через творчество, поэтому оно ориентировано на активизацию творческой деятельности и развитие творческих способностей обучаемых, обучение методам генерирования новых идей и решения нестандартных проблем [14–17].

Понятия «креативность» и «инновации» тесно взаимосвязаны: креативность проявляется в процессе творчества, в генерировании новых идей, которые можно распространять, но характер инновационных они приобретают только в том случае, если применяются в практической деятельности. Мы рассматриваем инновационность и креативность различными состояниями. Поэтому данный компонент инновационного потенциала личности мы выразили именно как инновационную креативность, предполагающую не только получение в ходе продуктивной педагогической деятельности конечного инновационного образовательного продукта, обладающего новыми качествами, но и способность к его распространению и использованию в образовательной практике.

Таким образом, инновационная креативность рассматривается нами как способность к педагогическому творчеству, инновациям, прогнозированию, направленная на выполнение конкретной практической цели, предполагающая генерирование новых, потенциально полезных идей и получение качественного нового образовательного результата, готового к использованию в образовательной практике.

Инновационный потенциал реализуется через креативность, представляющую творческое осмысление поставленной задачи и выступающую базисом инновации. Для создания инновационного продукта необходимо применить креативное мышление, нестандартный подход, найти новое качество в уже существующем продукте. Следовательно, инновационная креативность представляет собой способность к педагогическому творчеству, предполагающему получение образовательного эффекта, а творческий потенциал выступает основой для формирования инновационного потенциала, ценностью для личности, которую необходимо развивать, учитывая требования современности.

Целевой функцией инновационного потенциала личности является реализация в профессиональной деятельности ее инновационного ресурса (объективных и субъективных результатов), обусловливающего ее дальнейшее развитие. Оценка качества достижения целевого состояния инновационного потенциала определяется путем выявления преимущества инновационной стратегии в конкретной проблемной ситуации. Целевая функция инновационного потенциала педагога выражается в постановке задач создания новых или усовершенствованных научно-образовательных продуктов (программ, технологий, методик, публикаций и т.д.), создания новых объектов для реализации инно-

вационных проектов, формирования инновационной компетентности, саморазвития и личностного роста.

Мотивационная функция инновационного потенциала личности задает потребность в реализации готовности к инновациям в образовании, потребность в новых формах поведения и деятельности по созданию и использованию инновационных образовательных продуктов, системе отношений, а также в собственном саморазвитии, самосовершенствовании и развитии обучаемых. Неразвитость мотивационной функции приводит к отсутствию внутреннего побудителя и интереса к инновационной деятельности, к снижению стремления к саморазвитию. Мотивационная функция обеспечивает развитие и формирование мотивов и интереса к использованию в образовательной практике созданных продуктов интеллектуальной деятельности, актуализирует имеющийся уровень инновационного потенциала, обнаруживает потребность в его развитии с помощью целенаправленных тренингов и программ.

Креативная функция инновационного потенциала личности создает условия для обобщения знаний, поиска закономерностей и открытий в решении поставленных задач. Она выражает потенциальную предрасположенность личности в форме готовности к обретению творческой активности в соответствующих видах деятельности при определенных внешних условиях. Данная функция проявляется в способности обладать целостным, системным мышлением, широким кругозором; в способности к творческому осмыслению явлений, самостоятельному поиску истины, критическому восприятию противоречивых идей; в способности к системному видению педагогической реальности, анализу своей деятельности, самостоятельным действиям в условиях неопределенности. Креативная функция предполагает развитие творческих способностей у тех, с кем работает педагог; ею определяется и творческий характер самой педагогической деятельности, в процессе которой педагог сталкивается с противоречием между накопленным опытом, изменившимися внешними условиями, выдвигающими новые задачи, и невозможностью эффективного их решения с помощью традиционных методов. Поэтому творчество является неотъемлемой чертой инновационной деятельности учителя, предопределяющей оптимальные траектории саморазвития, личностного и профессионального роста.

Прогностическая функция инновационного потенциала личности состоит в способности представить себе возможный результат действия до его выполнения, представить способ его получения прежде, чем он будет получен; в предвидении, антиципации результатов инновационной деятельности, оценке имеющихся условий, определении наиболее вероятных способов действия; прогнозировании мотивационных, волевых, интеллектуальных усилий, вероятности достижения качественно нового результата. Она проявляется в умении личности мысленно фиксировать предпосылки дальнейшей деятельности в соответствии с целями и потребностями образовательной среды. Эта функция проявляется также в способности субъекта создавать по критериям научной рациональности модели авторских систем деятельности и служит средством обратной связи при их проектировании. Она выражается в готовности брать на себя ответственность в возможных проблемных ситуациях, самостоятельно и эффективно разрешать их, в способности прогнозирования востребованности инновационных образовательных продуктов в массовой образовательной практике.

Важной функцией инновационного потенциала личности является *трансформационная* функция, сущностно представляющая заложенную возможность достижения какой-либо цели и, в то же время, пассивность, выражаемую в том, что он непосредственно не участвует здесь и сейчас в процессе достижения цели, решения задачи («потенциальный» противопоставляется «действующему» аналогично философским категориям «возможность» и «действительность»). Действительность есть реализация существующих потенций бытия и практики как его социальной формы. Функция потенциала, определяемая в теории систем как смысл существования, назначение, необходимость системы, – его будущая трансформация в действительность. Связь между инновационным потенциалом и инновационной деятельностью носит прямой характер: инновационная деятельность – это движение от инновационного потенциала к инновации, его трансформация с целью получения и применения нового продукта. Через инновационную деятельность потенциал выполняет данную функцию, и определение инновационной деятельности можно дать как трансформацию инновационного потенциала с целью получения нового продукта, удовлетворяющего образовательные потребности. Включаясь в инновационную деятельность, личность осознанно и преднамеренно осуществляет свой выбор, выступая в качестве ее субъекта, направляя свою активность на качественные изменения в деятельности, принимая ответственность за них. В

процессе трансформации инновационного потенциала педагога происходит преобразование его самого и обучающихся как субъектов инновационной образовательной деятельности и собственного развития.

С трансформационной функцией инновационного потенциала личности связана функция *развития,* направленная на его постепенное раскрытие в образовательной среде. Функция векторно задает переход от одного качественного состояния к другому, от старого к новому, характеризуется направленностью на продуктивность и созидательность инновационной педагогической деятельности, направленностью на проектирование изменений в саморазвитии и личностном и профессиональном росте в качестве его сущностной характеристики. В ходе реализации функции развития формулируется стратегия, определяются программы развития, обеспечивающие целостный психолого-педагогический образовательный процесс. Технологически это осуществляется через инновационную деятельность педагогов и обучающихся, индивидуальную или совместную, состоящую в создании, внедрении и распространении качественно нового образовательного продукта, имеющего превосходящий ранее образовательный эффект. При этом происходит освоение личностью внутреннего, индивидуально-психологического и внешнего средового потенциала возможностей, а особым образом организованная образовательная среда, психолого-педагогическое сопровождение и образовательные программы способствуют оптимальному развитию инновационного потенциала личности в ней. Действие развивающей функции проявляется в личностных, интеллектуальных, поведенческих и деятельностных свойствах.

Функция развития способствует формированию профессиональной позиции педагога в виде совокупности ценностных отношений к инновационной деятельности, к себе как личности и профессионалу и проявляется в понимании сущности и социальной значимости инноваций в образовании, в наличии устойчивого интереса и потребности к инновационной педагогической деятельности, в понимании ответственности за результаты творчества, в стремлении к постоянному профессиональному росту, приобретению новых знаний; в стремлении к самосовершенствованию и к творческой самореализации через востребованность созданных образовательных продуктов.

Функция формирования *инновационного профессионально-ориентированного опыта* связана с погружением педагога в содержание собственной инновационной деятельности. Речь идет об обретении опыта способом индивидуального и общественного бытия и конкретной инновационной активности, об отборе форм и методов такого бытия, что позволяет эффективно развивать необходимые навыки, умения, формирует компетенции инновационной деятельности, актуализирует творческие способности. Неразвитость функции формирования инновационного опыта ведет к несостоятельности, к неуверенности, к неопределенности в профессии, к слабым знаниям, неспособности работать с обучающимися. Преобладание этой функции приводит к излишней самодостаточности педагога, невосприимчивости его к мнению окружающих. Ее реализация обеспечивает трансляцию инновационного опыта (диссеминацию в образовательной среде); локализацию, предполагающую описание инновационных идей и способов изменения педагогической практики; мультипликацию, позволяющую адаптировать инновационный опыт и передать его в массовую образовательную практику; консультирование субъектов инновационной педагогической деятельности, готовых перенять инновационный опыт в виде образовательных продуктов (программ, проектов, методик, технологий и др.), специальной деятельности по оказанию им психолого-педагогической и методической помощи в технологизации обобщения и представления инновационного опыта, а также тьюторства и экспертизы.

Функция *практико-ориентированности* проявляется в готовности личности генерировать новые знания в области инноваций и использовать их для потребностей образовательной практики в ходе постановки и решения новых задач, во владении творческими способами выполнения инновационной деятельности для эффективного решения конкретных психолого-педагогических проблем, в применимости сформированного комплекса инновационных умений, инновационного опыта и компетентности. Эта функция является интегрирующей в актуализации инновационного потенциала учителя, т.к. связывает в обретаемом инновационном опыте знания, умения, личностные качества, инновационные компетенции, креативность. Функция практико-ориентированности выполняет оценку последствий практического использования результатов и обеспечивает динамику эффективности инновационного продукта.

Все названные компоненты и функции мы рассматриваем в единстве и взаимосвязи. Только в своей совокупности они обусловливают эффективность развития инновационного потенциала личности.

Список литературы

1. Шмелева Е.А. Развитие инновационного потенциала личности в научно-образовательной среде педагогического вуза: Дис. … д-ра психол. наук. Нижний Новгород: ННГАСУ, 2013. 484 с.

2. Михайлова О.Б. Инновационный потенциал личности: диагностика и развитие. М.: Институт МИРБИС, 2012. 172 с.

3. Сидоров В.В. Формирование инновационного потенциала студентов технического колледжа: Автореферат дисс. … канд. пед. наук. Челябинск: Южно-Уральский государственный университет, 2010. 24 с.

4. Клочко В.Е., Краснорядцева О.М. Особенности операционализации понятия «инновационный потенциал личности» // Вестник ТГУ. 2010. № 339. С. 151–154.

5. Власенко Ю.А. Психологический анализ инновационного потенциала личности: Дис. … канд. психол. наук. Симферополь: Таврический национальный университет им. В.И. Вернадского, 2003. 183 с.

6. Зеленина Е.Б. Педагогические условия развития инновационного потенциала педагога в процессе непрерывного профессионального образования: Дис. … канд. пед. наук. Чита: Сибирский государственный технологический университет, 2005. 187 с.

7. Попов В.В. Организационно-педагогические условия развития инновационного потенциала педагога в учреждении дополнительного образования детей: Дис. … канд. пед. наук. Оренбург: Оренбургский государственный педагогический университет, 2003. 172 с.

8. Пагнаева Е.А. Развитие инновационного потенциала учителя в условиях школы как самообучающейся организации: Автореферат дис. … канд. пед. наук. Челябинск: Южно-Уральский государственный университет, 2009. 24 с.

9. Шмелева Е.А. Психолого-педагогические основы развития инновационного потенциала студентов и молодых ученых // Вестник ННГУ им. Н.И. Лобачевского. 2013. № 3(1). С. 12–18.

10. Акмеология: Учебное пособие / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. СПб.: Питер, 2003. 256 с.

11. Боинчану Г.И. Формирование инновационной компетентности преподавателя высшего учебного заведения системы МВД России: Дис. ... канд. пед. наук. Калининград: Балтийский федеральный университет им. И. Канта, 2011. 182 с.

12. Чирковская Е.Г. Особенности проявления инновационной компетентности руководителя образовательного учреждения // Акмеология. 2012. № 4. С. 27–31.

13. Кузьмина Н.В., Шмелева Е.А. Развитие акмеинновационного потенциала будущего учителя в профессионально-образовательной среде вуза // Акмеология. 2013. № 1. С. 16–21.

14. Червова А.А., Романова К.Е. Развивающая творческая среда как условие повышения эффективности формирования и развития педагогического мастерства будущего учителя технологии // Школа будущего. 2010. № 6. С. 41–46.

15. Кисляков П.А. Инновационные образовательные технологии подготовки будущих педагогов // В мире научных открытий. 2011. Т. 15. № 3.1. С. 554–559.

16. Швец И.М., Марико В.В. Технология развития критического мышления системе повышения квалификации педагогов // Вестник ННГУ им. Н.И. Лобачевского. Серия Инновации в образовании. 2005. Вып. 1 (6). С. 189–201.

17. Шмелева Е.А., Мальцева Л.Д. Научно-образовательный центр в инновационной инфраструктуре педагогического вуза // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия Гуманитарные науки. 2010. Т. 24. № 8. С. 318–326.

STRUCTURAL - FUNCTIONAL MODEL OF A TEACHER'S INNOVATIVE POTENTIAL

E.A. Shmeleva, A.A. Chervova, L.D. Maltseva, N.Yu. Priyatkina

The article presents the structure and functions of an individual’s innovative potential. The authors define the objective function, the motivational function, the creative function, the predictive function, the transformational function, as well as the functions of development, formation of innovation experience and practical application. The components of the individual's innovative potential include the innovation orientation, competence and creativity.

Keywords: innovative potential, function, creativity, innovative pedagogical activity, development, direction, competence, innovative educational products.

References

1. Shmeleva E.A. Razvitie innovacionnogo potenciala lichnosti v nauchno-obrazovatel'noj srede pedagogicheskogo vuza: Dis. … d-ra psihol. nauk. Nizhnij Novgorod: NNGASU, 2013. 484 s.

2. Mihajlova O.B. Innovacionnyj potencial lichnosti: diagnostika i razvitie. M.: Institut MIRBIS, 2012. 172 s.

3. Sidorov V.V. Formirovanie innovacionnogo potenciala studentov tehnicheskogo kolledzha: Avtoreferat diss. … kand. ped. nauk. Cheljabinsk: Juzhno-Ural'skij gosudarstvennyj universitet, 2010. 24 s.

4. Klochko V.E., Krasnorjadceva O.M. Osobennosti operacionalizacii ponjatija «innovacionnyj potencial lichnosti» // Vestnik TGU. 2010. № 339. S. 151–154.

5. Vlasenko Ju.A. Psihologicheskij analiz innovacionnogo potenciala lichnosti: Dis. … kand. psihol. nauk. Simferopol': Tavricheskij nacional'nyj universitet im. V.I. Vernadskogo, 2003. 183 s.

6. Zelenina E.B. Pedagogicheskie uslovija razvitija innovacionnogo potenciala pedagoga v processe nepreryvnogo professional'nogo obrazovanija: Dis. … kand. ped. nauk. Chita: Sibirskij gosudarstvennyj tehnologicheskij universitet, 2005. 187 s.

7. Popov V.V. Organizacionno-pedagogicheskie uslovija razvitija innovacionnogo potenciala pedagoga v uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovanija detej: Dis. … kand. ped. nauk. Orenburg: Orenburgskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2003. 172 s.

8. Pagnaeva E.A. Razvitie innovacionnogo potenciala uchitelja v uslovijah shkoly kak samoobuchajushhejsja organizacii: Avtoreferat dis. … kand. ped. nauk. Cheljabinsk: Juzhno-Ural'skij gosudarstvennyj universitet, 2009. 24 s.

9. Shmeleva E.A. Psihologo-pedagogicheskie osnovy razvitija innovacionnogo potenciala studentov i molodyh uchenyh // Vestnik NNGU im. N.I. Lobachevskogo. 2013. № 3(1). S. 12–18.

10. Akmeologija: Uchebnoe posobie / A.A. Derkach, V.G. Zazykin. SPb.: Piter, 2003. 256 s.

11. Boinchanu G.I. Formirovanie innovaci-onnoj kompetentnosti prepodavatelja vysshego uchebnogo zavedenija sistemy MVD Rossii: Dis. ... kand. ped. nauk. Kaliningrad: Baltijskij federal'nyj universitet im. I. Kanta, 2011. 182 s.

12. Chirkovskaja E.G. Osobennosti projavlenija innovacionnoj kompetentnosti rukovoditelja obrazovatel'nogo uchrezhdenija // Akmeologija. 2012. № 4. S. 27–31.

13. Kuz'mina N.V., Shmeleva E.A. Razvitie akmeinnovacionnogo potenciala budushhego uchitelja v professional'no-obrazovatel'noj srede vuza // Akmeologija. 2013. № 1. S. 16–21.

14. Chervova A.A., Romanova K.E. Razvivajushhaja tvorcheskaja sreda kak uslovie povyshenija jeffektivnosti formirovanija i razvitija pedagogicheskogo masterstva budushhego uchitelja tehnologii // Shkola budushhego. 2010. № 6. S. 41–46.

15. Kisljakov P.A. Innovacionnye obrazovatel'nye tehnologii podgotovki budushhih pedagogov // V mire nauchnyh otkrytij. 2011. T. 15. № 3.1. S. 554–559.

16. Shvec I.M., Mariko V.V. Tehnologija razvitija kriticheskogo myshlenija sisteme povyshenija kvalifikacii pedagogov // Vestnik NNGU im. N.I. Lobachevskogo. Serija Innovacii v obrazovanii. 2005. Vyp. 1 (6). S. 189–201.

17. Shmeleva E.A., Mal'ceva L.D. Nauchno-obrazovatel'nyj centr v innovacionnoj infrastrukture pedagogicheskogo vuza // Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija Gumanitarnye nauki. 2010. T. 24. № 8. S. 318–326.

УДК 371.311.5

О ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОРГАНИЗАЦИИ КОЛЛЕКТИВНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКИ

© 2014 г.

К.А. Коханов

Вятский государственный гуманитарный университет, Киров

kokhanovka@mail.ru

Поступила в редакцию 01.06.2014

Рассмотрена проблема согласования индивидуальной и коллективной деятельности в процессе обучения физике. Теория учебной деятельности указывает на коллективную природу формируемых в обучении свойств личности, умений и знаний школьников, в том числе понимания, мышления. Практика слабо учитывает положения теории. Показано, что результативность обучения школьников напрямую зависит от решения обозначенной проблемы.

Ключевые слова: коллективная познавательная деятельность, обучение физике, экспериментирование, моделирование, дополнительное образование.

Введение. Непростая ситуация с качеством школьного физического образования нацеливает методику на модернизацию традиционных технологий обучения, в том числе с учетом положений теории учебной деятельности и опыта успешной практики. Особое место в соответствующем поиске занимает анализ текущего состояния дел. В теории учебной деятельности называется фундаментальный источник имеющихся трудностей – объективная сложность процесса присвоения норм мышления и деятельности. Другая проблема кроется уже в самой методике – в имеющихся недостатках (неопределенности, неоднозначности и даже ошибочности в процедурах по отношению к требованиям теории учебной деятельности) традиционных технологий трансляции знаний и умений (компетенций) от учителя к ученику. Решение второй проблемы является для методики первостепенным делом и должно начинаться с установления соответствия норм организации обучения видению этого процесса теорией учебной деятельности.

Обратимся **к теории**. По мнению В.В. Давыдова, сложность организации продуктивной познавательной деятельности обусловлена заложенным в нем «диалектическим противоречием»: обучение – это процесс *индивидуального* присвоения опыта рода, выраженного в *коллективных* нормах. Индивидуальный субъект путем присвоения должен воспроизводить в себе общественно-исторические формы деятельности [1, с. 8]. С точки зрения методологии, перед образованием стоит задача продуктивной передачи опыта рода подрастающему поколению, то есть формирования опыта и норм (правил, систем знаний и др.) трудовой деятельности, которая в главном, по сущности, обязательно кооперированная.

Современная школа, конечно же, ориентируется на поиск и использование технологий соответствующей учебной практики. В теории сделан важный шаг, а именно в дидактике признана и явно учитывается мысль, озвученная Э.В. Ильенковым: «сознание воспитанника в гораздо большей степени формируется не собственно «материальным миром», а общественным сознанием – разумеется, в его индивидуализированном виде, в виде сознания его ближайших воспитателей» [2, с. 241]. Принципиальная мысль: увидеть свойста объекта ребенок сможет не в процессе игры с ним, а в результате обучающих действий воспитателя. И действительно, в методиках подчеркивается, что игра дошкольника с резисторами, источником тока, амперметром и вольтметром не позволяет ему увидеть в них электрические приборы, какую-либо их связь с привычным освещением; также «игра» неподготовленного восьмиклассника в лабораторную работу по изучению закона Ома не позволяет «увидеть» в показаниях приборов электрический ток и тем более описывающие его закономерности, то есть оказывается вырожденной деятельностью, лишь внешне, по форме напоминающей учение.

Г.П. Щедровицкий, однако, указывает на слабость и такого видения проблемы. Он утверждает: принципиально, что интеллектуальная деятельность – это вообще не деятельность индивида, а форма выражения, коммуни-

кации (с окружением, с самим собой) его мышления [3, с. 321]. Если восприятие, присвоение, закрепление (сведений) можно представить как индивидуальный процесс (деятельность), то интеллектуальную деятельность (оперирование, использование) необходимо представить результатом общественной (коллективной) практики индивида. В организации *учебной деятельности должны быть выделены процедуры разнообразной коллективной и, уж затем, индивидуальной деятельности, при этом те и другие должны быть отделены в форме, но согласованы*. Поэтому «игру» в лабораторную работу по проверке закона Ома нужно выстраивать не просто с опорой на хорошую предварительную подготовку школьника, пояснения учителя к работе и качественные инструкции, а как коллективную практику диалога школьника с учителем, соседом по парте, книгой (возможно даже с прибором) и, в конечном счете, с самим собой… Отсюда следует значимый для практики теоретический вывод: важно не столько изучение школьниками теории при подготовке к лабораторной работе, сколько соответствующим образом выполненная организация работы.

Эффективность процедур согласования деятельности определяется возможностью кооперированной (коллективной, групповой, диалоговой) практики экспериментирования над всеми сторонами объекта – материальными и модельными (Ю.А. Сауров [4, с. 171]), направленностью мыслительной деятельности не столько на анализ ее продуктов, сколько на нее саму (А.А. Зиновьев, Г.П. Щедровицкий [5, с. 29–38]). В конечном счете именно по такому пути само мышление, благодаря или вопреки формам организации урока, присваивает нормы, превращается в мыслительную деятельность.

Таким образом, на языке учебной деятельности основная задача образования ставится прямо и остро так: индивидуализация опыта (практического: игрового, трудового, научного) преобразования «материального мира» главным образом формируется в коллективном присвоении универсальных (общественных) норм предметной деятельности.

На практике такая постановка вопроса приводит к трудностям. Методика обучения в своем стремлении к индивидуализации нормирует всю деятельность от демонстрационного эксперимента до лабораторных исследований. При этом идеальный (общественный) характер норм опыта рода осознается в методике плохо, в конечном итоге это «сковывает» практику в выборе средств достижения результата. Стратегически успешна та практика, в которой опытный учитель открывает подходящие средства организации учебной деятельности: в эксперименте потенциал раскрывается через организацию всестороннего обсуждения опыта учителя с учеником, в восхождении к диалогу в группах учеников, а от него к внутреннему диалогу ученика с самим собой. Сказанное подтверждают результаты учителей-исследователей. Изучение теории и практики решения качественных задач (М.В. Исупов [6]) показывает, что особую роль в овладении физическими знаниями имеет групповая работа школьников или совместная деятельность учителя и учеников по решению таких задач. С точки зрения психологии, решение качественной задачи есть внутренний или внешний диалог, так называемый «мозговой штурм» – то есть коллективная познавательная деятельность. В исследованиях, посвященных условиям формирования положительной мотивации к изучению физики (К.А. Колесников [7]) и продуктивному освоению методов и технологий решения олимпиадных физических задач (М.В. Гырдымов [8]), доказана необходимость организации деятельности по целенаправленному освоению методологических норм науки. В них как раз и «зашифрованы» всеобщие нормы. Они остаются ориентировками трудовой (и иной) деятельности субъекта на всю жизнь. В нашем исследовании [9] было явно и четко зафиксировано, что наиболее продуктивное усвоение знаний и умений может быть организовано в систематическом фронтальном групповом экспериментировании: школьники, разделенные на группы по 2–3 человека, при выполнении экспериментальных исследований в состоянии эффективно освоить тему школьного курса физики вообще без рассказа материала учителем. Но при этом важное значение имеют процедуры деятельности моделирования и экспериментирования.

В более свободных системах – системах дополнительного образования – указанные особенности построения учебного процесса уже сложились как норма. И это не случайно: конкурентоспособность, устойчивость, востребованность дополнительного образования обусловливается признанием передового педагогического опыта, качеством работы, выраженной в результатах учеников.

Практика дополнительного образования такова. В Кировской области немало уникальных и результативных проектов, организованных в рамках системы дополнительного образования (часть которых известна в нашей стране и за ее пределами). В частности, Кировская лет-

няя многопредметная школа, существующая уже тридцать лет, до сих пор питается опытом совместной деятельности преподавателей из разных регионов России и других стран.[1] Ее организаторами явно закреплены следующие принципы. *Идеологические:* а) конкурсный отбор будущих учеников; б) единство цели обучающихся всех отделений и параллелей школы (качественное освоения предметных и воспитательных норм для продуктивного их использования в самостоятельной деятельности) при явно выраженном соревновательном духе ее достижения. *Организационные:* а) ежегодное, также отчасти конкурентное и конкурсное, обновление состава наставников с постоянным притоком кадров из среды бывших учеников школы; б) совмещение наставником роли преподавателя и воспитателя; в) коллективное проведение каждого занятия (участие 2–5 преподавателей в *разработке конспекта* и *проведении* занятия: и лекция, и семинар проходят под руководством ведущего преподавателя с обязательным участием 1–4 ассистентов); г) принципиальное создание условий для постоянного общения-диалога ученика с преподавателями во время и после занятий; д) чередование индивидуальных и групповых форм работы на большинстве занятий. *Содержательные:* передача опыта научной деятельности (практики) должна строиться при воспроизводстве условий зарождения соответствующих знаний, опыта, то есть с обязательной организацией коллективной познавательной деятельности по логике «от абстрактного к конкретному».

Показательна и современная **практика олимпиадного и конкурсного движения**: явно фиксируется постоянный рост числа *командных* интеллектуальных соревнований всех уровней: от школьных до международных. Факт из нашего опыта: уже на второй физический турнир, появившийся в г. Кирове в 2012 г., съехались команды из 6 регионов России[2]. Интерес был вызван коллективным характером познавательного процесса: нормы соответствующей деятельности заложены в принципах организации (в правилах проведения, целях) и реализованы на практике. Сущностные результаты, или приобретения, каждого участника мероприятия: 1) нормирование знаний в процессе совместного (или индивидуального, но с последующим сравнением, обоснованием) решения необычных и трудных физических задач; 2) присвоение и нормирование процедур мышления в диалоге; 3) освоение экспериментального метода науки в логике познания: теоретическое осмысление проблемы → идеи и гипотезы → моделирование → опыт; 4) получение коллективной оценки деятельности: процедура оценивания носит общественный характер (со стороны членов команды, жюри) на основе всестороннего изучения и обсуждения результатов деятельности.

Следствия. Общие установки теории и опыт передовой практики требуют от методики обучения физике следующих первостепенных решений:

– построение конкретных форм организации учебной деятельности, базирующихся на кооперированной деятельности субъектов образования, нацеленных по содержанию на освоение универсальных норм (именно это в итоге обеспечивает и индивидуальное развитие);

– радикальное расширение экспериментирования на основе методологических ориентировок, в том числе «принципа цикличности» (В.Г. Разумовский, В.В. Майер [10]);

– выделение в содержании и формах деятельности метода освоения двух ведущих видов учебной деятельности – моделирования и экспериментирования, в которых выражается различие реальности и описаний, в которых при развертывании реализуется теоретическое мышление по методу от абстрактного к конкретному (В.В. Давыдов, Ю.А. Сауров).

С 2001 г. в рамках нашего исследования выполняется проект по изменению **практики обучения в общеобразовательной школе**. Достаточно широкую и продолжительную апробацию прошла экспериментальная методика изучения световых явлений в основной школе [11]. Практика показывает, что отдельные организационные и содержательные решения оказываются достаточно легко встраиваемыми в учебный процесс и сравнительно быстро дают образовательные эффекты. Здесь: 1) организационное выделение на каждом занятии групповых и индивидуальных форм деятельности, содержательное построение системы заданий в логике от внешнего диалога (с учителем, товарищами) к внутреннему; 2) разделение экспериментирования на деятельность с реальными (материальными) физическими объектами или явлениями и моделирование; 3) построение содержания в согласовании с циклом познания «факты, проблема – гипотеза, модель – следствия – эксперимент, границы применимости знания»; 4) свобода творчества при решении всех учебных экспериментальных задач; 5) разнообразие форм оценивания знаний и др. Это дает основание утверждать, что, с одной стороны, общеобразовательная школа готова к необходимым изменениям, а с другой, соответствующие технологии, процедуры, методики

(методическое обеспечение) при консолидированных усилиях могут быть построены в самое ближайшее время.

Заключение. Сегодня успешные результаты обучения достигаются в образовательных системах, в которых созданы условия для организации кооперированной (коллективной, групповой, диалоговой) деятельности учеников, формирования в этих условиях мышления школьников. Продолжительные испытания экспериментальных методик, базирующихся на кооперированной деятельности субъектов образования и нацеленных по содержанию на освоение универсальных (метолологических) норм, также дают заметные образовательные эффекты, но нуждаются в дальнейшей конкретизации, широкой и независимой проверке и апробации.

Примечания

1. Кировская летняя школа известна далеко за пределами области. В 2013 году в ней обучались школьники из 46 регионов из России, Казахстана, Украины и Франции. Среди обучающихся было не менее 25% дипломантов заключительных этапов национальных олимпиад по математике, физике, биологии и химии. Только на физическом отделении за 20 лет его существования обучалось 20 будущих призеров и победителей международных олимпиад. В 2014 году конкурс в школу составил 3 человека на место (см.: Коханов К.А. Организация познавательной деятельности школьников при обучении физике в кировской многопредметной школе // Физика в школе. 2012. № 5. С. 44–54).

2. В 2013 году в турнире приняли участие команды из ведущих общеобразовательных учреждений Кировской области, Санкт-Петербурга, Челябинска, Перми, Иркутска, Казани, а в 2014 также из Якутска, Н. Новгорода (см.: Гырдымов М.В., Коханов К.А., Сорокин А.П., Позолотина М.П., Перевощиков Д.В. Образовательные феномены при проведении физических боев. На примере Кировского (открытого) турнира юных физиков // Физика в школе. 2014. № 1. С. 3–10).

Список литературы

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.

2. Ильенков Э.В. Искусство и коммунистический идеал. М.: Искусство, 1984. 349 с.

3. Щедровицкий Г.П. Мышление – Понимание – Рефлексия. М.: Наследие ММК, 2005. 800 с.

4. Коханов К.А., Сауров Ю.А. Проблема задания и формирования современной культуры физического мышления. Киров: Изд-во ЦДООШ; Типография «Старая Вятка», 2013. 232 с.

5. Розин В.М. Эволюция представлений о мышлении Г.П. Щедровицкого // Философия и культура. 2011. № 8. С. 29–38.

6. Исупов М.В. Теория и методика использования качественных задач при углубленном изучении физики: Автореферат дис. … канд. пед. наук. Киров: ВятГГУ, 2003. 22 с.

7. Колесников К.А. Спецкурс «Физика природных явлений» как средство формирования у учащихся лицея методологических знаний: Автореферат дис. … канд. пед. наук. Киров: ВятГПУ, 1998. 17 с.

8. Гырдымов М.В. Методика использования моделей физических объектов и явлений в системе дополнительного физического образования школьников: Автореферат дис. … канд. пед. наук. Киров: ВятГГУ, 2006. 22 с.

9. Коханов К.А. Модели в физическом эксперименте // Физика в школе. 2004. № 4. С. 36–38, 43–44.

10. Разумовский В.Г., Майер В.В. Физика в школе. Научный метод познания и обучения. М.: ВЛАДОС, 2004. 463 с.

11. Коханов К.А., Сауров Ю.А. Об одной методике организации познавательной деятельности школьников на уроках физики // В сб.: Исследование процесса обучения физике. Вып. XV / Под ред. Ю.А. Саурова. Киров: Типография «Старая Вятка», 2013. 56 с.

ON THE THEORY AND PRACTICE OF ORGANIZING COLLECTIVE COGNITIVE ACTIVITIES IN THE STUDY OF PHYSICS

K.A. Kokhanov

This article describes the problem of coordinating individual and collective activity in the study of physics. The theory of learning activity indicates a collective nature of personality traits, skills and knowledge of pupils, including understanding and thinking. There is a lack of adequate consideration of the theory in practice. It is shown that the effectiveness of student learning depends on how this problem is solved.

*Keywords: c*ollective cognitive activities, teaching physics, experimentation, modeling, additional education.

References

1. Davydov V.V. Problemy razvivajushhego obuchenija: Opyt teoreticheskogo i jeksperimental'nogo psihologicheskogo issledovanija. M.: Pedagogika, 1986. 240 s.

2. Il'enkov Je.V. Iskusstvo i kommunisticheskij ideal. M.: Iskusstvo, 1984. 349 s.

3. Shhedrovickij G.P. Myshlenie – Ponimanie – Refleksija. M.: Nasledie MMK, 2005. 800 c.

4. Kohanov K.A., Saurov Ju.A. Problema zadanija i formirovanija sovremennoj kul'tury fizicheskogo

myshlenija. Kirov: Izd-vo CDOOSh; Tipografija «Staraja Vjatka», 2013. 232 s.

5. Rozin V.M. Jevoljucija predstavlenij o myshlenii G.P. Shhedrovickogo // Filosofija i kul'tura. 2011. № 8. S. 29–38.

6. Isupov M.V. Teorija i metodika ispol'zo-vanija kachestvennyh zadach pri uglublennom izuchenii fiziki: Avtoreferat dis. … kand. ped. nauk. Kirov: VjatGGU, 2003. 22 s.

7. Kolesnikov K.A. Speckurs «Fizika prirodnyh javlenij» kak sredstvo formirovanija u uchashhihsja liceja metodologicheskih znanij: Avtoreferat dis. … kand. ped. nauk. Kirov: VjatGPU, 1998. 17 s.

8. Gyrdymov M.V. Metodika ispol'zovanija modelej fizicheskih ob'ektov i javlenij v sisteme dopolnitel'nogo fizicheskogo obrazovanija shkol'nikov: Avtoreferat dis. … kand. ped. nauk. Kirov: VjatGGU, 2006. 22 s.

9. Kohanov K.A. Modeli v fizicheskom jeksperimente // Fizika v shkole. 2004. № 4. S. 36–38, 43–44.

10. Razumovskij V.G., Majer V.V. Fizika v shkole. Nauchnyj metod poznanija i obuchenija. M.: VLADOS, 2004. 463 s.

11. Kohanov K.A., Saurov Ju.A. Ob odnoj metodike organizacii poznavatel'noj dejatel'nosti shkol'nikov na urokah fiziki // V sb.: Issledovanie processa obuchenija fizike. Vyp. XV / Pod red. Ju.A. Saurova. Kirov: Tipografija «Staraja Vjatka», 2013. 56 s.

УДК 372.8 : 371.385.4

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2014 г.

О.В. Лебедева

Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского

lebedeva@phys.unn.ru

Поступила в редакцию 01.06.2014

Согласно новым стандартам школьного образования, обязательным результатом учебного процесса в школе является формирование опыта и навыков учебно-исследовательской деятельности, что требует разработки диагностического инструментария ее оценки. В работе рассматриваются объекты диагностики, уровни формирования исследовательских умений, критерии их достижения, предложены формы, методы и средства для текущей и итоговой оценки умений и навыков исследовательской деятельности учащихся.

Ключевые слова: исследовательская деятельность учащихся, диагностика исследовательских умений учащихся, методы и средства оценки умений и навыков учебно-исследовательской деятельности.

Введение

Школьное образование испытывает серьезные изменения в связи с введением новых образовательных стандартов (ФГОС). Системно-деятельностный подход, составляющий методологическую основу ФГОС школьного образования, определяет основные результаты обучения и воспитания как достижения личностного, социального, коммуникативного и познавательного развития учащихся [1; 2]. Новые требования к результатам учебного процесса, предъявляемые ФГОС школьного образования, требуют пересмотра основных направлений и целей оценочной деятельности, разработки диагностического инструментария для оценки предметных, метапредметных и личностных результатов. В частности, в настоящее время нет единых подходов к оценке умений и навыков учебно-исследовательской деятельности учащихся, которые являются обязательным результатом освоения основной образовательной программы.

На основе анализа методической, психолого-педагогической литературы [3; 4] можно выделить действия учителя в процессе диагностики и определить их последовательность:

1) определение объектов диагностики и уровней усвоения содержания, критериев их достижения;

2) выбор форм, методов и средств диагностики;

3) проверка, оценка и обработка результатов;

4) анализ полученных результатов и причин возможных отклонений;

5) коррекция учебного процесса.

Для разработки диагностического инструментария необходимо определить каждый этап диагностической деятельности учителя по отношению к учебно-исследовательской деятельности.

Разработка инструментария для оценки эффективности учебно-исследовательской деятельности

Объектом педагогической диагностики являются деятельность учащихся и её результаты, в рассматриваемом нами контексте – учебно-исследовательская деятельность. Подходы психологов, педагогов к оценке качества учебно-исследовательской деятельности расходятся, так же как различаются точки зрения по вопросу проектирования и организации исследовательской деятельности в учебном процессе.

Автор концепции развития исследовательской деятельности учащихся А.В. Леонтович предлагает результаты исследовательского обучения разделить на две части: формальную – соответствие результата (исследовательской работы учащихся) нормам проведения исследования и структуре модели исследовательской деятельности; личностную – показывающую, какие способности и характеристики личности были развиты [5].

А.И. Савенков выделяет в качестве объектов диагностики исследовательские способности, которые обнаруживаются в степени проявления поисковой активности, а также в глубине, прочности овладения способами и приемами иссле-

довательской деятельности (умения видеть проблемы, вырабатывать гипотезы, наблюдать, проводить эксперименты и др.) [6].

Педагоги, разрабатывающие методику развития исследовательских умений при изучении отдельных предметов школьной программы, сталкиваясь с необходимостью оценки ее эффективности, предлагают выделить и оценить различные уровни сформированности исследовательских умений (опыта исследовательской деятельности; исследовательской культуры), различные критерии их достижения [7–10]. Во всех случаях предлагают оценивать мотивацию учащихся к исследовательской деятельности и исследовательские умения.

Для оценки мотивации учащихся к определенному виду деятельности существуют разработанные в психологии методики, включающие инструментарий проведения, способы оценки. Менее разработаны в настоящее время подходы к диагностике исследовательских умений, поэтому более подробно остановимся на способах диагностики именно этого компонента.

Умение – это освоенный человеком способ выполнения действий или деятельности, соответствующий цели и условиям, в которых приходится действовать. В современной психолого-педагогической литературе под исследовательскими умениями понимают способность к действиям, необходимым для выполнения исследовательской деятельности.

Совокупность этих умений представляет собой характерные этапы исследовательской деятельности: сбор исходной информации (наблюдение и т.д.); постановка проблемы и исследовательской задачи; выдвижение гипотез; планирование решения исследовательской задачи; экспериментирование; анализ данных экспериментов или наблюдений и построение обобщений. Каждое из этих умений является составным и может быть разложено на более простые умения. Например, умение формулировать гипотезу включает в себя следующие умения: формулировать предположение на основе нескольких положений, расчленять гипотезу, предположение на структурные составляющие, выбирать из нескольких предположений, выводов, гипотез наиболее верные, корректные, в наибольшей степени отражающие заданные посылки [11].

В некоторых работах исследовательские умения разделены на две группы: интеллектуальные и практические [7; 10]. В группу интеллектуальных исследовательских экспериментальных умений объединены те умения учащегося, которые необходимы для получения знаний об исследовательской деятельности. В группу практических исследовательских экспериментальных умений выделены те умения, которые необходимы учащемуся для проведения собственно исследовательской экспериментальной деятельности.

В педагогических исследованиях выделяют несколько уровней исследовательских умений школьников; причем в большинстве случаев основанием для их выделения является степень самостоятельности учащихся при выполнении элементов исследовательской деятельности, в некоторых случаях уровни определяются также сложностью поставленной задачи и ее новизной [7–10; 12]:

– 1-й уровень (начальный/репродуктивный) предполагает алгоритмизацию деятельности учащегося: исследовательские умения учащихся проявляются в типичных ситуациях, под непосредственным руководством учителя при их применении;

– 2-й уровень (основной/фрагментарный) предполагает частичную самостоятельность учащихся: действие выполняет при частичной поддержке учителя (наводящие вопросы, совместное планирование и т.п.);

– 3-й уровень (высокий/рациональный) предполагает самостоятельное выполнение действия, умение планировать и оценивать свою деятельность.

Определив объекты диагностики, необходимо выбрать формы, методы и средства их оценки. Формы диагностики определяют соответственно формам организации учащихся в учебном процессе: индивидуальные, групповые и фронтальные. Методы диагностики – наблюдение за учебной деятельностью, устная и письменная проверка, проверка практических умений, публичная защита выполненного исследовательского проекта. Средствами диагностики являются специально разработанные в соответствии с поставленными целями контрольно-измерительные материалы. В зависимости от места в учебном процессе выделяют виды диагностики: предварительная, текущая и итоговая.

Согласно требованиям ФГОС, умения и навыки учебно-исследовательской деятельности должны формироваться последовательно, на всех ступенях обучения в школе через урочную и внеурочную деятельность, при изучении каждой учебной дисциплины с учетом ее специфики. В работе [13] нами предложена уровневая модель организации исследовательской деятельности учащихся, включающая три уровня организации исследовательской деятельности.

На I уровне исследовательская деятельность (ее элементы) организуется на уроке как основ-

ной форме обучения в современной системе школьного образования, при этом в учебное исследование вовлечены все учащиеся, формируются основные исследовательские умения, которых требуют образовательные стандарты.

Развитие этих умений происходит во внеурочных формах работы: факультативах, кружках, мастерских и т.п. (II уровень). Специфика внеурочных занятий позволяет учителю, не связанному требованиями программ обязательного курса, предоставить учащимся большую самостоятельность, не навязывая своего темпа и содержания. Тематика исследований может либо дополнять основной курс предмета, либо затрагивать вопросы, не представленные в программе, в том числе интегрированные с другими дисциплинами.

И наконец, самый высокий уровень (III уровень) школьных учебных исследований – индивидуальные учебно-исследовательские проекты, например в рамках Научного общества учащихся (НОУ). В этом случае исследование воплощается в наиболее полном варианте, при его выполнении учащийся полноценно проходит все этапы исследования, причем в том темпе, который ему удобен.

В зависимости от уровня организуемой исследовательской деятельности определяются формы, методы и средства текущей диагностики. Наблюдение за выполнением учебного исследования (его элементов) используется учителем (руководителем работы) на всех уровнях организуемой деятельности. Для проведения текущего контроля знаний на содержании отдельных предметов школьной программы могут быть разработаны письменные контрольные работы по проверке отдельных элементов деятельности или задания по проектированию решения исследовательской задачи.

В качестве текущей диагностики может рассматриваться защита коллективных или индивидуальных исследовательских проектов, которые в основной школе выполняются отдельными учащимися по их желанию, а в 10–11 классах каждым учащимся (обязательная часть программы старшей школы). Очевидно, в этом случае будет использоваться экспертная оценка как результатов выполненного исследования, так и степени развития личностных качеств учащихся, для формализации которой требуется разработка единой критериальной базы.

Итоговая проверка учебных достижений школьников в настоящее время проводится в форме государственной итоговой аттестации (ГИА) в основной школе и единого государственного экзамена (ЕГЭ) в средней школе. Разработчики контрольно-измерительных материалов по физике, согласно требованиям стандарта к результатам изучения предмета, пытаются проверить степень освоения экспериментальных умений и методологических знаний. Для этого в ЕГЭ по физике включены несколько вопросов с выбором ответа, проверяющие отдельные умения. Однако для итоговой оценки исследовательской деятельности этих заданий явно недостаточно.

Согласно новым стандартам, для итоговой оценки навыков учебно-исследовательской деятельности в старшей школе необходимо оценить результат выполнения индивидуального учебно-исследовательского проекта. «Индивидуальный проект выполняется обучающимся в течение одного или двух лет в рамках учебного времени, специально отведённого учебным планом, и должен быть представлен в виде завершённого учебного исследования или разработанного проекта: информационного, творческого, социального, прикладного, инновационного, конструкторского, инженерного» [2].

Результаты и их обсуждение

Указанные выше формы и методы текущей и итоговой диагностики эффективности учебно-исследовательской деятельности были использованы при апробации дидактической модели развития исследовательской деятельности учащихся при обучении физике в ряде школ г. Нижнего Новгорода и Нижегородской области [14]. Были разработаны следующие средства диагностики результатов учебного процесса:

1) система уровневых контрольных работ по физике, включающих задания по проверке исследовательских умений;

2) система исследовательских задач;

3) система допусков к лабораторным работам физического практикума и отчетности по каждой работе;

4) рекомендации для экспертной оценки результатов выполнения индивидуального учебно-исследовательского проекта.

В контрольные работы, применяемые для текущего контроля по физике, были включены задания, проверяющие отдельные экспериментальные исследовательские умения, которые отражены в требованиях программ школьного образования:

– формулировать цель проведения (выдвигать гипотезы) опыта или наблюдения;

– определять порядок проведения опыта или наблюдения в зависимости от поставленной цели;

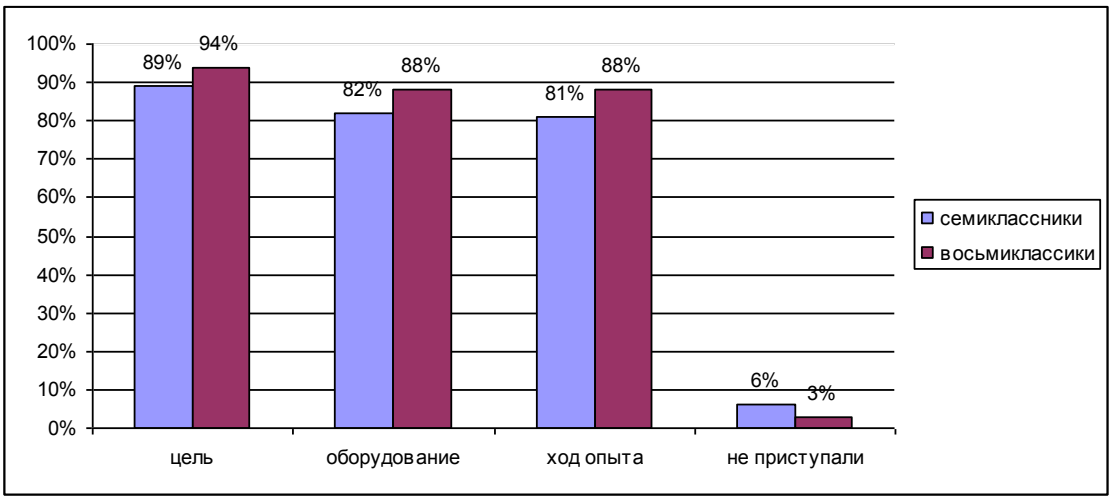


Рис. 1. Результаты выполнения заданий по проектированию эксперимента (процент учащихся, выполнивших каждый этап)

– выбирать измерительные приборы и оптимальный набор оборудования в зависимости от поставленной цели исследования, собирать экспериментальную установку;

– проводить прямые измерения физических величин и записывать их результаты с учетом абсолютной погрешности измерений;

– оценивать погрешности косвенных измерений;

– представлять результаты исследования в виде таблицы (с учетом абсолютной погрешности измерений);

– представлять результаты исследования в виде графика (с учетом абсолютной погрешности измерений);

– делать выводы на основе полученных в опыте или наблюдении результатов;

– объяснять полученные результаты на основе известных физических явлений, законов, теорий;

– выполнять расчеты с учетом приближенного характера исходных данных.

Например, у семиклассников проверялось умение пользоваться измерительными приборами: определять единицы измерения, предел измерения величины с помощью данного прибора, цену деления, снимать показания приборов. Были сконструированы задания, проверяющие отдельные элементы исследовательской деятельности: по приведенным фактам выдвинуть гипотезу; обработать приведенные (полученные кем-либо ранее) экспериментальные данные (построить график), сделать выводы и т.д.

Разработаны задания по проектированию эксперимента: определению цели опыта, подбору необходимого оборудования, планированию последовательности действий в ходе опыта. Например: «Предложите способ измерения массы капли воды»; «Как проверить, зависит ли средняя скорость скатывания шарика с наклонной плоскости от угла её наклона?». Такие задания могут быть предложены как для проведения полного цикла исследования с выполнением эксперимента и оценкой результатов, так и на определенном этапе обучения в качестве письменного задания для проверки умений планировать деятельность.

На рис. 1 приведены результаты выполнения задания по проектированию эксперимента одними и теми же учащимися в 7 и 8 классе. Показан процент учащихся, выполнивших каждый этап проектирования эксперимента: верно определили цель эксперимента, выбрали оборудование и предложили последовательность действий, позволяющие достичь поставленной цели.

Во-первых, следует отметить высокий уровень усвоения учащимися исследовательского компонента лабораторных работ. Во-вторых, показательно, что большинство учащихся, правильно поставивших цель эксперимента, смогло определить далее последовательность действий и выбрать нужное оборудование для проведения эксперимента. Сравнивая результаты семиклассников и восьмиклассников, нужно понимать, что по мере обучения повышается уровень сложности предмета исследования, что учитывается и при составлении диагностических заданий. При реализации разработанной нами методики исследовательского обучения физике учащиеся целенаправленно, систематически включаются в исследовательскую деятельность (ее элементы), организованную на уроках. По мере усвоения научных основ пред-

мета, формирования исследовательских и общеучебных умений (УУД) растет степень самостоятельности и уменьшается прямое руководство со стороны учителя. В 8 классе включаются теоретические методы исследования, учащиеся впервые знакомятся с моделированием явления, мысленным экспериментом. Задание для учащихся 8 класса было более сложным, тем не менее они успешно с ним справились. Уменьшился процент учащихся, не приступавших к выполнению задания.

В диагностических работах 7 и 8 класса проверялись именно элементы исследовательской деятельности, учащиеся выполняли моделирующие задания, не выполняя реальных шагов. В 9 классе в качестве итоговой диагностики исследовательских умений было предложено решить исследовательскую задачу.

Задание для учащихся 9 класса: Вам предоставлена наклонная плоскость и деревянный брусок. Исследуйте зависимость коэффициента полезного действия (КПД) наклонной плоскости при подъеме бруска от параметров системы (каких?). Определите, какие измерительные приборы вам понадобятся, и попросите их у учителя.

На примере результатов выполнения данной работы проиллюстрируем указанные выше заключительные этапы диагностической деятельности учителя: проверка, оценка и обработка результатов; анализ полученных результатов и причин возможных отклонений; коррекция учебного процесса.

План исследования школьники определяли самостоятельно, учитель не «наводил» вопросами на нужное решение. Учащиеся работали в малых группах (до четырех человек). Первоначально на парты выдали только деревянную доску и брусок-трибометр, остальные приборы и средства измерения учащиеся должны были выбрать сами. Исследование было ограничено временными рамками урока.

На первом этапе учащиеся должны были проанализировать известные им факты, теоретический материал и выдвинуть гипотезы, от чего может зависеть КПД наклонной плоскости. В идеале в данном случае решается уравнение движения груза по наклонной плоскости и получается следующая зависимость:

$$\eta = \frac{1}{1+\mu \operatorname{ctg}\alpha}, \qquad (1)$$

которая показывает, что КПД зависит только от угла наклона плоскости для заданных поверхностей. Смогли выполнить такой анализ для обоснования выдвигаемых гипотез 19% учащихся. Соответственно, в этих группах и были выдвинуты две обоснованные гипотезы: КПД наклонной плоскости зависит от соприкасающихся поверхностей (материал, качество обработки) и угла наклона плоскости.

Большинство учащихся, не выполнив такое теоретическое исследование, но приведя определенные аргументы, выдвинули различные гипотезы о зависимости КПД наклонной плоскости от угла наклона; веса (массы) тела; высоты подъема; длины наклонной плоскости; соприкасающихся поверхностей (материал, качество обработки); площади соприкосновения.

Учащиеся, выдвигая гипотезы о зависимости КПД от массы груза, высоты подъема и длины плоскости, опирались на выведенную ими формулу для измерения КПД:

$$\eta = \frac{mgh}{Fl}, \qquad (2),$$

где m – масса груза, h – высота плоскости, F – сила, которую прикладывают к грузу вдоль плоскости, чтобы поднять его, l – длина плоскости. Поскольку в полученной формуле присутствуют масса груза, высота и длина плоскости, то учащиеся сделали вывод, что существует зависимость. В этой ситуации учителю очень важно убедиться, что после проверки гипотезы и полученного результата – гипотеза опровергнута – школьники смогут объяснить этот результат, т.е. вывести зависимость (1).

Важно понять, как учащиеся работали с выдвинутыми гипотезами. Если указано несколько факторов, от которых может зависеть КПД, нужно ранжировать их по значимости: выделить фактор, наиболее влияющий на КПД и т.д. Проверку гипотез необходимо планировать и проводить в том же порядке.

В некоторых школах учащиеся изначально выделили только один параметр, от которого зависит КПД, эту гипотезу и проверяли. В некоторых случаях гипотеза не подтвердилась. В этом случае необходимо выполнять следующий цикл исследования, т.е. выдвинуть другие гипотезы и их проверить. В условиях проверочной работы на это уже не хватило времени, но это предмет для обсуждения на следующих уроках.

Нужно отметить, что все учащиеся (100%) смогли подобрать оборудование (приборы, средства измерения) для проведения исследования. 75% девятиклассников использовали таблицы для записи результатов измерений – это говорит о культуре экспериментирования. Еще один важный показатель: 2/3 учащихся (66%) проводили измерения несколько раз, чтобы избежать случайных погрешностей.

Смогли проанализировать полученные результаты и сделать выводы, адекватные цели исследования, 77% учащихся. Смогли довести исследование до конца, т.е. проверили все выдвинутые гипотезы и определили, от каких параметров и как зависит КПД наклонной плоскости, 53%. Многим девятиклассникам (38%) не хватило времени на уроке, чтобы проверить все выдвинутые гипотезы. Это объективный фактор, т.к. исследование носило функции контроля, учащиеся разных групп не имели возможности обмениваться полученными результатами, были ограничены рамками урока. В том случае, если бы это исследование проходило в обучающем варианте, учитель мог бы распределить проверку гипотез между группами, а на этапе формулировки выводов объединить полученные результаты.

В целом можно утверждать, что разработанная методика развития исследовательских умений, реализованная при обучении физике в основной школе (7–9 класс) позволила выполнить требование ФГОС и сформировать основы исследовательской культуры, которые учащиеся и продемонстрировали, самостоятельно выполнив исследование.

В старшей профильной школе (10–11 класс) продолжается формирование опыта учебно-исследовательской деятельности, повышается уровень сложности предмета исследования, более широко используются теоретические методы исследования. На этом этапе помимо урочных и внеурочных занятий в школе, развитие навыков учебно-исследовательской деятельности происходит на базе вуза в системе «школа-вуз» [14]. Добавляются такие формы работы, как лекции ведущих ученых вуза, элективные курсы, исследовательский практикум по физике. Соответственно, в части диагностики добавляется система допусков к лабораторным работам практикума и отчетности по каждой работе.

Более серьезные требования в старшей школе предъявляются к выполнению индивидуального исследовательского проекта (либо под руководством учителя физики школы, либо под руководством преподавателей вуза). Именно на этапе обучения старшеклассников осуществляется постепенный переход от учебного исследования к учебно-профессиональному: учащиеся знакомятся с методами исследования и оборудованием, используемыми при решении профессиональных задач. Защита работ происходит на конференциях научного общества учащихся, лучшие работы представляются на конкурсы и олимпиады различного уровня, например в региональном туре олимпиады «Будущие исследователи – будущее науки».

Заключение

Мы рассмотрели диагностику умений и навыков учебно-исследовательской деятельности на содержании физики как одного из предметов школьной программы. Предложенный инструментарий может быть использован в контексте других предметов основной образовательной программы с учетом их специфики [15]. Для эффективного управления учебно-воспитательным процессом необходимо обеспечить координацию всех учителей, работающих с данным коллективом учащихся, в том числе обсуждение результатов диагностики и последующую коррекцию учебного процесса.

Статья подготовлена в ходе выполнения проекта 2208 в рамках базовой части государственного задания Минобрнауки России.

Список литературы

1. Федеральные государственные стандарты основного общего образования. – URL: http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588 (дата обращения: 10.04.2014).
2. Федеральные государственные стандарты среднего (полного) общего образования. – URL: http://standart.edu.ru/catalog.aspx?catalogid=4100 (дата обращения: 10.04.2014).
3. Ингекамп К. Педагогическая диагностика / Пер. с нем. М.: Педагогика, 1991. 240 с.
4. Перевощикова Е.Н. Формирование диагностической деятельности у будущих учителей математики: Монография. Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2000. 371 с.
5. Леонтович А.В. Концептуальные основания моделирования исследовательской деятельности учащихся // Школьные технологии. 2006. № 5. С. 63–71.
6. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учебное пособие. М.: Ось-89, 2006. 480 с.
7. Дементьева Е.С. Формирование исследовательских экспериментальных умений учащихся основной школы при выполнении домашнего физического эксперимента: Автореферат дис. ... канд. пед. наук. М.: МПГУ, 2010. 26 с.
8. Альникова Т.В. Формирование проектно-исследовательской компетенции учащихся на элективных курсах по физике: Автореферат дис. .. канд. пед. наук. Томск: ТГПУ, 2007. 24 с.
9. Мухамбетова А.Б. Методика развития исследовательских умений на уроках биологии раздела «Человек»: Автореферат дис. ... канд. пед. наук. Астрахань: Астраханский государственный университет, 2009. 21 с.

10. Кодикова Е.С. Формирование исследовательских экспериментальных умений учащихся основной школы при обучении физике: Дис. ... канд. пед. наук. М.: Московский педагогический государственный университет, 2000. 220 с.

11. Комаров Б.А., Шишкина М.Н. Методы научного познания в современном образовательном процессе: Учеб. пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. 195 с.

12. Юлпатова Е.А. Формирование исследовательских умений старшеклассников в системе профильного обучения: Автореферат дис. ... канд. пед. наук. Волгоград: Волгоградский государственный педагогический университет, 2007. 23 с.

13. Лебедева О.В., Гребенев И.В. Проектирование и организация исследовательской деятельности учащихся в учебном процессе // Педагогика. 2013. № 8. С. 52–58.

14. Лебедева О.В., Марков К.А., Ким Е.Л., Фаддеев М.А. Непрерывное исследовательское обучение физике в системе «школа – вуз» // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2013. № 5 (2). С. 113–118.

15. Гребенев И.В. Дидактика предмета и методика обучения // Педагогика. 2003. № 1. С. 14–21.

EVALUATING THE EFFICIENCY OF THE EDUCATIONAL AND RESEARCH ACTIVITIES

O.V. Lebedeva

According to the new federal school education standards, the teaching process must be aimed at forming the necessary experience and skills for further education and research, which requires a diagnostic tool to be developed for evaluating the success of school education. This article focuses on the objects of diagnostic, the levels of research skills and their criteria. We also propose some forms, methods and means, which may be used for ongoing and summative evaluation of the students' research skills.

Keywords: students' research activities, diagnostics of the students' research skills, methods and means to evaluate research skills.

References

1. Federal'nye gosudarstvennye standarty osnovnogo obshhego obrazovanija. – URL: http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588 (data obrashhenija: 10.04.2014).

2. Federal'nye gosudarstvennye standarty srednego (polnogo) obshhego obrazovanija. – URL: http://standart.edu.ru/catalog.aspx?catalogid=4100 (data obrashhenija: 10.04.2014).

3. Ingekamp K. Pedagogicheskaja diagnostika / Per. s nem. M.: Pedagogika, 1991. 240 s.

4. Perevoshhikova E.N. Formirovanie diagnosticheskoj dejatel'nosti u budushhih uchitelej matematiki: Monografija. N. Novgorod: Izd-vo NGPU, 2000. 371 s.

5. Leontovich A.V. Konceptual'nye osnovanija modelirovanija issledovatel'skoj dejatel'nosti uchashhihsja // Shkol'nye tehnologii. 2006. № 5. S. 63–71.

6. Savenkov A.I. Psihologicheskie osnovy issledovatel'skogo podhoda k obucheniju: Uchebnoe posobie. M.: Os'-89, 2006. 480 s.

7. Dement'eva E.S. Formirovanie issledovatel'skih jeksperimental'nyh umenij uchashhihsja osnovnoj shkoly pri vypolnenii domashnego fizicheskogo jeksperimenta: Avtoreferat dis. ... kand. ped. nauk. M.: MPGU, 2010. 26 s.

8. Al'nikova T.V. Formirovanie proektno-issledovatel'skoj kompetencii uchashhihsja na jelektivnyh kursah po fizike: Avtoreferat dis. ... kand. ped. nauk. Tomsk: TGPU, 2007. 24 s.

9. Muhambetova A.B. Metodika razvitija issledovatel'skih umenij na urokah biologii razdela «Chelovek»: Avtoreferat dis. ... kand. ped. nauk. Astrahan': Astrahanskij gosudarstvennyj universitet, 2009. 21 s.

10. Kodikova E.S. Formirovanie issledovatel'skih jeksperimental'nyh umenij uchashhihsja osnovnoj shkoly pri obuchenii fizike: Diss... kand. ped. nauk. M.: Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet, 2000. 220 s.

11. Komarov B.A., Shishkina M.N. Metody nauchnogo poznanija v sovremennom obrazovatel'nom processe: Ucheb. posobie. SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2008. 195 s.

12. Julpatova E.A. Formirovanie issledovatel'skih umenij starsheklassnikov v sisteme profil'nogo obuchenija: Avtoreferat dis. ... kand. ped. nauk. Volgograd: Volgogradskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2007. 23 s.

13. Lebedeva O.V., Grebenev I.V. Proektirovanie i organizacija issledovatel'skoj dejatel'nosti uchashhihsja v uchebnom processe // Pedagogika. 2013. № 8. S. 52–58.

14. Lebedeva O.V., Markov K.A., Kim E.L., Faddeev M.A. Nepreryvnoe issledovatel'skoe obuchenie fizike v sisteme «shkola – vuz» // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. 2013. № 5 (2). S. 113–118.

15. Grebenev I.V. Didaktika predmeta i metodika obuchenija // Pedagogika. 2003. № 1. S. 14–21.

УДК 378.1

РЕФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЯПОНИИ: ОПЫТ, ЗНАЧИМЫЙ ДЛЯ РОССИИ

© 2014 г.

А.В. Белов, [1] ***А.В. Золотов,*** [2] ***М.В. Золотова*** [2]

[1] Университет префектуры Фукуи (Япония)
[2] Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского

abelov@fpu.ac.jp

Поступила в редакцию 01.06.2014

Уменьшение доступных финансовых ресурсов, рост социальной дифференциации и падение количества студентов в 1990–2000-х годах подтолкнули структурную перестройку университетов Японии. Реформы повлияли на широту охвата, стоимость и качество университетского образования. Концентрация средств в небольшом числе учебных заведений при сокращении объемов финансирования привела скорее к увеличению разрывов, чем к повышению среднего уровня образования в стране. Поиск оптимального сочетания стоимостных, качественных и социальных характеристик университетского образования в Японии далеко не закончен, однако накопленный опыт и уроки проведенных реформ могут представлять интерес для многих стран, включая Россию.

Ключевые слова: реформирование системы высшего образования, качество образования, финансирование образования.

Введение

В российском образовании в настоящее время проходят глубокие преобразования, что требует изучения опыта других стран, включая опыт Японии. Дело в том, что в начале 1990-х годов высшее образование Японии столкнулось с изменением национальной и международной среды образовательного процесса. В ходе широкой общественной дискуссии были определены направления и механизм необходимых реформ, началось их осуществление на практике. Система высшего образования в Японии приобрела переходный характер. Понятие перехода имеет демографическое, экономическое и глобализационное измерение. Первое относится к перелому демографического тренда от роста и омоложения к спаду и старению населения. Второе связано с состоянием японской экономики, вступившей в период зрелости и переходящей от экспортно-ориентированной догоняющей модели к развитию с низкими темпами на основе внутреннего спроса. И наконец, третье измерение отражает движение от национальной к глобальной организации общественной жизни. Все это предъявляет новые требования к форме и содержанию образовательного процесса.

За прошедшие 20 лет в Японии накоплен огромный массив релевантной информации, которая мало известна за рубежом. Тем не менее опыт японских реформаторов может представлять интерес для России, где также происходят крупные перемены в системе высшего образования. Данная статья посвящена анализу ситуации в Японии, исходя из частичного подобия транзиционных процессов, разворачивающихся в обеих странах. В первых двух частях излагаются методологические основы исследования и дается описание высшего образования в Японии, в трех последующих – анализируются последствия демографического, экономического и глобализационного перехода для системы высшего образования и первые итоги проводимых реформ. В заключении приводится обзор японского опыта, применимого в российских условиях.

Подходы к международногому сравнению систем высшего образования

Высшее образование в России предполагает обучение в официально признанных высших учебных заведениях после завершения полного среднего образования с получением соответствующего диплома. В российском понимании к системе высшего образования относятся только те вузы, которые представляют программы уровня 5А и 6 по системе МСКО ЮНЕСКО (международная система классификации образования). В Японии – это заведения со сроками обучения, соответственно, в 4–2–3 года, а также более длительными сроками для медицинских, фармакологических и правовых специально-

Таблица 1

Три характеристики стран с развитыми системами высшего образования

Показатель	Япония	Россия	Корея	Франция	США	ОЭСР*
«Широта» охвата населения третичным образованием в возрастной когорте (%, 2010 г.)						
от 25 до 34 лет	58.70	56.46	63.82	43.01	43.13	38.62
от 25 до 64 лет	46.40	53.48	40.41	29.76	42.45	31.51
«Высота» (уровень) совокупных расходов на образование (% ВВП, 2010 г.)						
Все уровни	5.1	4.9	7.6	6.3	7.3	6.3
в т.ч. третичное	1.5	1.6	2.6	1.5	2.8	1.7
«Глубина» (качество) образования на вторичном и третичном уровне						
Баллы PISA**	538	475	536	505	498	496
Университеты в top-500***	20	2	11	20	149	436

* В среднем (последний показатель – в целом).

** Количество баллов, набранных 15-летними школьниками в испытаниях на восприятие печатного текста (reading) по программе PISA (2012 г.).

*** Количество университетов среди 500 сильнейших «шанхайского» рейтинга ARWU (2013 г.).

Источник: данные OECD [2; 3], Academic Ranking of World Universities 2013 (ARWU-2013) [12].

стей, присваивающие степени бакалавра, магистра и доктора или аналогичные им.

В качестве основных показателей для стран с развитыми системами образования можно предложить «широту» (охвата) населения, «высоту» (уровень совокупных расходов на образование) и «глубину» (качество) образования [1]. Количественные характеристики этих трех координат образовательного процесса приведены в табл. 1.

Как свидетельствуют приведенные данные, высшее образование в Японии носит массовый характер, предоставляется на высоком международном уровне, причем за счет достаточно умеренных расходов. Привлекательное соотношение цены и качества кажется нам наиболее сильной стороной японской системы. Попытается разобраться в причинах данного явления, используя методы сравнительного и институционального анализа.

Краткая характеристика университетов Японии

Исторически на формирование японских учреждений высшего образования большое влияние оказала конструкция Гумбольдтовского университета. Речь идет прежде всего о принципах государственного обеспечения, академической автономии, универсального спектра образования и научных исследований. После Второй мировой войны широко внедрялся опыт США, а именно: стандартизация образовательных учреждений, расширение частного финансирования, введение степеней, академических кредитов и многих других организационных принципов, аналогичных американским. В 1960–1975 и 1991–1995 гг. отмечался быстрый рост числа частных и общественных университетов, поскольку в эти годы министерство образования упрощало требования к формированию новых учреждений.

Этот рост во многом происходил путем придания университетского статуса вчерашними колледжами. По-видимому, количественная экспансия в условиях ослабления контроля привела к ухудшению качества образования. По крайней мере, во второй половине 1990-х гг., на фоне продолжительной депрессии, структурных реформ и осложнения финансовой ситуации, в политических, экономических и общественных кругах Японии сформировалось устойчивое мнение о том, что система высшего образования не соответствует требованиям времени. В 2004 г. началось реформирование структуры управления, принципов финансирования и методов оценки сначала национальных, а затем и общественных университетов. Реформы получили название «большого взрыва» (big bang) в образовании и вызвали серьезную критику среди традиционно консервативных представителей академических кругов. Тем не менее к концу десятилетия оказались реализованы практически все намеченные меры, а система высшего образования существенно обновилась.

В настоящее время третичное образование в Японии включает в себя несколько типов организаций, которые можно классифицировать по форме собственности (государственные, общественные, частные) и уровню предоставляемых образовательных услуг (университеты, краткосрочные университеты, колледжи различных типов, специальные профессиональные школы). Предметом нашего исследования является университетское

Таблица 2

Количественные характеристики университетов Японии (2011 г.)

	Всего	Государственные	Общественные	Частные
Кол-во организаций	780	86	95	599
Кол-во работников (чел.)*	76091	23948	3711	48432
Кол-во учащихся (чел.)	2842167	608718	140965	2092504
в т.ч.студентов	2569716	450854	124502	1994380
аспирантов	272451	157864	16463	98124

* Данные за 2009 г.

Источник: данные Министерства образования, культуры, спорта, науки и технологий Японии [4] и Института исследований высшего образования Японии [5].

образование в учреждениях, присваивающих степени бакалавра, магистра, доктора или аналогичные им (табл. 2).

С количественной точки зрения в системе высшего образования Японии доминируют частные университеты. Однако качественные оценки говорят о том, что роль безусловного лидера принадлежит государственным учебным заведениям.

Практически по всем качественным показателям наверху пирамиды находятся государственные, и прежде всего бывшие императорские, университеты: Токио, Киото, Тохоку, Осака, Кюсю, Хоккайдо, Нагоя. Они традиционно специализируются на естественнонаучном образовании и фундаментальных исследованиях, а также готовят кадры для государственных учреждений. Общественные университеты, созданные и финансируемые региональными и местными органами власти или общественными организациями, занимают промежуточное положение. В группе частных университетов два заведения – Васэда и Кейо – имеют научно-исследовательскую базу мирового класса, в то время как среди большинства других отмечаются очень серьезные различия по величине, уровню и направлениям проводимых исследований. Подобные иерархия и разделение труда являются общепризнанными, устойчивыми и вряд ли изменятся в обозримом будущем.

С 2004 г. все государственные университеты имеют юридический статус специальных корпораций, действующих в сфере образования. Управление сосредоточено в руках президента (ректора) и совета директоров (проректоров), имеющих широкие полномочия по определению уровня и системы отплаты работников и преподавателей, сроков найма, расходованию бюджета. Ректор избирается советом директоров из числа кандидатур, выдвигаемых подразделениями университета или учредителями. Члены совета директоров назначаются ректором или учредителями. Ни ректор, ни проректоры по окончании срока полномочий не имеют права продолжать работу в своем университете и обязаны его покинуть. Ректору и проректорам подчиняются факультеты, аспирантура, аффилированные институты и секретариат. Перспективные вопросы обсуждаются в совещательных комитетах по управлению, а также по образованию и науке, куда в обязательном порядке вводятся независимые эксперты. Работа национальных университетов организована на основе 6-летних среднесрочных планов, отчет об исполнении которых ежегодно рассматривает Комитет по оценке государственных университетских организаций, созданный профильным министерством.

Вслед за государственными в 2005–2010 гг. большинство общественных университетов тоже приобрело статус специальных корпораций и схожую структуру управления, конкретная конфигурация которой определяется учредителями. Таким образом, организация менеджмента государственных и общественных университетов вплотную приблизилась к традиционно существовавшей в частных (решающие полномочия – в руках президента и совета директоров, совещательные функции – у попечительского совета).

В управлении практически всеми сторонами деятельности университетов – от здоровья студентов до определения перспектив – большую роль играют специализированные комитеты, куда входят представители факультетов, структурных подразделений и администрации. Срок полномочий членов комитета, как правило, составляет 2 года, затем производится обязательная ротация. Тем самым каждый преподаватель за несколько лет работы может на практике познакомиться со всеми сторонами университетской деятельности. Функции комитетов заключаются в подготовке, обсуждении и принятии соответствующих решений или их проектов.

На уровне факультета основным органом управления является ученый совет. Регулярные заседания последнего проводятся раз в месяц, внеочередные – по мере необходимости. Полномочия ученого совета можно разделить на две группы: решающие (по вопросам, относящимся к ведению факультета) и совещательные (любые вопросы, по которым требуется факультетское мнение).

Следует отметить две характерные для Японии стороны деятельности ученых советов: во-первых, высокое качество организационной и информационной подготовки и, во-вторых, стремление принять решение на основе консенсуса (не голосовать, а продолжать обсуждение, пока не иссякнут возражения). Первая особенность заслуживает самой высокой оценки, поскольку раздача сопроводительных материалов, проектов решений, обязательное утверждение протоколов и т.п. говорят об отличном исполнении функций информирования преподавателей, а также о существовании эффективной обратной связи. Вторая особенность в теории выглядит привлекательно, но на практике приводит к задержкам, а иногда и к невозможности принять решение.

Позиции преподавателей в японских университетах во многом соответствуют европейским и американским: преподаватель, ассистент, доцент, профессор. Решение о присвоении звания принимает ученый совет на основе рассмотрения результатов научной и преподавательской деятельности. Такого рода процедура начинается в том случае, если в университете имеются соответствующие организационные и финансовые возможности. Зарплаты ежегодно повышаются в зависимости от возраста и звания. Различия в зарплате между званиями примерно соответствуют 5-летнему повышению зарплаты по возрасту (45-летний профессор при прочих равных условиях получает примерно столько же, сколько 50-летний доцент).

Пенсионный возраст составляет 60–63 года в государственных, 65 лет в общественных и 70 лет в частных университетах. По достижении этого возраста работники обязаны выйти на пенсию. Бывшие преподаватели государственных и общественных университетов могут 5–10 лет отработать в частных. В этом случае пенсия вычитается из выплачиваемой зарплаты, поэтому частные университеты охотно принимают таких пенсионеров.

Правила набора студентов устанавливаются университетами и являются жесткими в популярных и мягкими в непопулярных учебных заведениях. Государственные, общественные и наиболее сильные частные университеты учитывают результаты единого экзамена Центра аттестации (японский вариант ЕГЭ) и 3–6 собственных вступительных экзаменов. Большинство региональных общественных и частных университетов устанавливает также квоту на прием по рекомендациям местных или аффилированных школ, итогам небольшого эссе и собеседования. Конкурс в государственные и общественные университеты составляет 4–5 человек на место, а в группе частных университетов существуют настолько большие различия, что средние цифры теряют всякий смысл. Отметим лишь, что 40% частных университетов не набирают возможного числа студентов и в последние годы вынуждены принимать всех желающих, имеющих возможность оплатить обучение.

Все виды вступительных экзаменов и университетского обучения являются платными. Правительство устанавливает ориентировочную плату для государственных университетов, которые имеют возможность повысить или понизить ее в пределах 20%. Эти цифры являются ориентиром для общественных университетов, а вот частные устанавливают плату самостоятельно. В 2010 г. средняя плата за год обучения в государственных и общественных университетах Японии составляла 535.8 тысяч иен (около 5.7 тысяч долларов), а в частных – 817.9 тысяч иен (около 8.4 тысяч долларов) плюс вступительный взнос в первый год обучения. Примерно 30% японских студентов получают беспроцентные или низкопроцентные кредиты на обучение, 1–2% – невозвратные гранты. Кроме того, университеты используют скидки или освобождения от платы на семестр или на год для поощрения выдающихся студентов, но эта практика носит единичный характер. Плата вносится два раза в год, опоздание с оплатой на 2–3 месяца влечет за собой отчисление студента.

Присваиваемые степени аналогичны тем, что существуют в США и Великобритании: бакалавр (4 года), магистр (2 года), доктор (5 лет), профессиональные степени (2–4 года). В обучении бакалавров, магистров и профессиональных специалистов применяется система кредитов. Один кредит соответствует программе в 15 академических часов. Стандартный семестровый курс включает 14 лекций (по 90 минут или 2 академических часа) и экзамен. Экзамены проводятся письменно, продолжительность экзамена соответствует времени обычной лекции. Оценки выставляются, как правило, по стобалльной шкале. Оценка выше 60 баллов дает студенту право на получение двух академических кредитов. Для получения степени бакалав-

ра требуется набрать не менее 136 кредитов (68 стандартных семестровых курсов). Среди них установлены квоты на английский и второй иностранный язык, общеобразовательные и специальные предметы (последние делятся на обязательные и предметы по выбору). Как правило, университет предлагает большой набор предметов (от 300 кредитов и выше), из которых студенты, с учетом перечисленных квот, самостоятельно формируют свое расписание.

Первые два года отводятся на общеобразовательную и теоретическую подготовку. В этот период студенты в среднем набирают по 70–90 кредитов. С третьего курса начинается специальная подготовка, центральным звеном которой является участие в тематическом двухгодичном семинаре под руководством одного из профильных преподавателей. Руководитель семинара дает рекомендации, характеризует студента в отношениях с университетскими органами и в целом, на практике осуществляет то, что понимается под термином «персонификация обучения».

За полтора года до выпуска японские фирмы начинают кампанию по найму будущих выпускников. Студенты отправляются на поиски работы в начале четвертого курса и к моменту выпуска 80–90% из них работу находят.

Реформирование университетов Японии с точки зрения широты охвата, финансирования и качества образования

В 30–40-е гг. XX века в университеты поступали 1–3% выпускников японских школ, университетское образование носило элитарный характер. Послевоенные реформы позволили расширить доступ до 9.8% в 1956 г. и до 10.3% в 1960 г. Однако демографические изменения, бурный экономический рост и активная правительственная политика создали возможность расширения числа студентов. К 1975 г. процент приема выпускников школ в университеты почти утроился и достиг 27.5%, прежде всего за счет частных образовательных учреждений. В те годы Японии удалось резко расширить сферу высшего образования, не увеличив государственные расходы, а переложив финансовую нагрузку на частных лиц. Наряду с очевидными позитивными результатами это привело к снижению качества, ухудшению материальной базы и повышению платы за обучение в частном секторе. Правительство ответило ужесточением контроля за деятельностью новых университетов, внедрением стандартов обеспеченности, а также созданием системы государственного субсидирования частных заведений. Доля поступающих учеников в 1990 г. сократилась до 25.1%.

В 1990–2000-е гг. начался новый виток расширения системы высшего образования. К 2011 г. 49.1% выпускников школ продолжали обучение в университетах. Следовательно, и третичное, и университетское образование стало доступным для большинства японцев и приобрело не просто массовый, но переходный к всеобщему характер [4].

Это можно объяснить прежде всего экономическими факторами: процент занятости в Японии устойчиво увеличивается с повышением уровня образования (на 2011 г. в возрасте 24–65 лет к категории занятых относится 61% населения со средним, 66% со средним профессиональным и 68% с высшим образованием), безработица сокращается (5.0, 3.9 и 3.0% соответственно), а заработная плата растет быстрее для лиц с университетским образованием (в 2007 г. зарплата выпускников университетов составляла 148% по отношению к зарплате работников со средним образованием [6]).

Процессы на рынке труда Японии в последние годы все чаще характеризуются разрушением традиционной модели долгосрочной (пожизненной) занятости. Это сопровождается расширением краткосрочных форм трудовой деятельности (в 2011 г. доля занятых на «нерегулярной» основе достигла 35.2%), увеличением числа молодых работников, меняющих место работы в первые три года (с 9.4% в 1999 г. до 15.3% в 2003 г.), а также сокращением доли компаний, занимающихся подготовкой работников (с 9.1% в 1994 г. до 5.1% в 2003 г.).

Соответственно меняются традиционные характеристики японской системы образования, отражающие важную роль японских компаний в подготовке персонала. В частности, взамен образования внутри компаний начинает повышаться традиционно низкая в Японии доля магистров и докторов. В 2002 г. аспиранты составляли 8.9% по отношению к бакалаврам (против 13.3% в Корее, 13.7% в США и 21% в Великобритании), но к 2011 г. эта доля повысилась до 10.6%. Растет, хотя и незначительно, доля получающих образование в течение всей жизни. Если в 1998 г. только 2% студентов в Японии были старше 35 лет (самый низкий показатель среди стран ОЭСР), то в 2011 г. показатель увеличился до 2.3%. И наконец, изменяются ожидания работодателей от системы образования. Если раньше главным критерием считалась способность к обучению, то в последние

годы все большие требования предъявляются к инициативности, способности принимать решения, коммуникативности и т.п. – чего традиционно не хватает японским бизнесменам. Именно предпринимательские союзы и представители бизнеса наиболее остро критикуют университетскую систему и требуют ее реформирования [7, с. 16].

Большое влияние на широту охвата населения университетским образованием оказывает также и степень его доступности. В этой области Японии удалось добиться значительных успехов. В частности, заметную роль в обеспечении равенства играет сравнительно равномерное географическое распределение учебных заведений, возникшее в итоге многолетней политики правительства, в частности направленной на учреждение в каждой префектуре по меньшей мере одного государственного университета. Само существование государственных университетов, предоставляющих эталонное образование по субсидируемым ценам, является фактором расширения доступа к нему для студентов из семей с ограниченными доходами. В целом, по мнению экспертов ОЭСР, вызов, стоящий перед Японией в области равенства, заключается прежде всего в сохранении достигнутого, а вслед за этим – в решении ряда существующих проблем [8, с. 54].

Первой такой проблемой является сохранение серьезных гендерных различий. Так, например, в 2005 г. в университеты поступало 51.3% закончивших школы мужчин и 36.8% женщин, а в аспирантуре данная пропорция достигала уже 15.1% и 7.7% соответственно. Среди общего числа университетских профессоров женщины составляли 10% (6.1% в государственных университетах).

Вторая проблема связана с существованием социально-экономической дифференциации среди поступающих в университеты. Учитывая такие очевидные тенденции последних лет, как расширение имущественного неравенства, отсутствие заметного роста реальных доходов населения, большие расходы на подготовку в университеты и, наконец, сравнительно высокую и постоянно растущую плату за обучение, становится ясно, что в будущем доступ к университетскому образованию для детей из семей с низкими доходами расширяться не будет [9, с. 57].

В тех странах, которые взимают плату за обучение, равенство доступа может регулироваться финансовой помощью студентам, предоставляемой в виде грантов или займов. Система грантов и стипендий в Японии развита относительно слабо (ее охват – 3% учащихся в 2010–2011 гг.). Займы с нулевыми или низкими ставками получают примерно 33% учащихся колледжей и университетов, против 71% в Великобритании и 76% в США. Займы, как правило, выплачиваются через 5 лет после окончания обучения фиксированными ежемесячными платежами, независимо от дохода бывшего студента. Очевидно, что при такой организации падение реальных доходов и неясные перспективы занятости снижают выравнивающий эффект системы займов [10].

В целом, несмотря на большие достижения и очевидный прогресс по ряду направлений, связанный с широтой охвата и равенством доступа к высшему образованию, в Японии требуются более действенные меры по устранению гендерных разрывов, усилению выравнивающих функций системы займов и анализу связи социальных и экономических факторов с возможностями обучения в университетах.

Финансирование высшего образования в Японии имеет три основных особенности: сравнительно низкий уровень по отношению к ВВП, невысокую долю в расходах бюджетов всех уровней, а также явное преобладание частных источников (табл. 3).

Корпоративизация государственных и общественных университетов в Японии начиная с 2004 г. сопровождалась решением регулярно снижать на 1% в год бюджетные дотации на финансирование текущей деятельности. И самое важное: университеты оказались выведены из прямого подчинения министерству, сотрудники потеряли статус госслужащих, что создало базу для дальнейших сокращений персонала.

Очевидно, что уменьшение ресурсов увеличивает значимость повышения эффективности. В данном случае речь идет о слиянии и укрупнении университетов, переориентации бюджетного финансирования с затрат на результаты, применении более гибкой системы платы за обучение, диверсификации доходов учебных учреждений и общей ориентации университетского менеджмента на проблемы эффективности. По мнению экспертов, в каждой из перечисленных областей в Японии имеются определенные резервы [7, с. 42]. В частности, плата за обучение в государственных университетах Японии контролируется государством путем установления ее ориентировочного уровня и вилки возможной девиации (535.8 тысяч иен и 20% с 2006 г.) [4]. Однако ни в государственных, ни в общественных университетах плата не зависит от содержания обучения. Универси-

Таблица 3

Количественные характеристики финансирования высшего образования

Показатель	Япония	Россия	Корея	Франция	США	ОЭСР*
Расходы на образование (% ВВП, 2010 г.)						
Все уровни обр.	5.1	4.9**	7.6	6.3	7.3	6.3
Третичное	1.5	1.6**	2.6	1.5	2.8	1.6
в т.ч. колледжи	0.2	0.2**	0.3	0.3	...	0.2
университеты	1.3	1.4**	2.3	1.2	...	1.4
Доля расходов на образование в бюджетах всех уровней (%, 2010 г.)						
Все уровни обр.	8.9	...	15.3	10.4	13.3	13.0
Третичное	1.8	...	2.6	2.4	3.0	3.1
Расходы на образование по источникам финансирования (% ВВП, 2010 г.)						
Все уровни обр.						
общ. источники	3.6	4.1	4.8	5.8	5.1	5.4
част. источники	1.5	0.8	2.8	0.5	2.2	0.9
Третичное						
общ. источники	0.5	1.0	0.7	1.3	1.0	1.1
част. источники	1.0	0.6	1.9	0.2	1.8	0.5

* В среднем.
** Только общественные расходы.
Источник: данные OECD [6]

тетское руководство считает подобную практику важной для обеспечения равенства, хотя это не соответствует требованиям развития рынка образовательных услуг.

Качество образования в Японии часто становится предметом оживленных общественных дискуссий. В международном рейтинге ARWU среди 500 сильнейших университетов мира по академическим достижениям в 2003 г. присутствовало 35 японских учебных заведений, а в 2012 г. – только 20. По-видимому, именно эту динамику, особенно заметную на фоне быстрого прогресса Китая и Кореи, имеют в виду, когда говорят о падении качества японского образования [11].

В системе высшего образования для повышения качества предпринимаются различные меры, среди которых выделяются аттестация университетов, стимулирование работников, интернационализация, конкурсное финансирование и концентрация исследований в ограниченном круге отобранных на конкурентной основе центров.

Интернационализация в Японии справедливо считается необходимым звеном процесса повышения качества и международной конкурентоспособности образования. К данной области относятся самые разные меры – от обучения японских студентов за рубежом до присутствия в Японии иностранных образовательных учреждений. Однако приоритетным считается улучшение языковой подготовки (например, путем предложения курсов на английском языке, что делают около 300 университетов). Сформирована также «Глобальная тридцатка» японских университетов – специально отобранных заведений, выполняющих роль центров интернационализации (к 2013 г. практическая работа начата в 13), и расширено число иностранных студентов.

Затраты на проведение научных исследований в Японии достигают 3.36% ВВП и намного опережают и средние показатели ОЭСР (2.4%). В области университетской науки с 2004 г. наибольшее внимание уделялось введению грантовой системы финансирования (197 млрд иен в 2009 г.) и созданию в ряде университетов 28 учебно-научных центров превосходства (COE – centers of excellence). Все это заложило солидный фундамент для конкурентной системы финансового обеспечения университетской науки, хотя начавшееся вслед за этим сокращение расходов в значительной мере свело на нет организационные достижения [12, с. 116].

Краткий обзор японского опыта позволяет сделать ряд выводов, важных с точки зрения разворачивающихся в России реформ.

Во-первых, дизайн национальной системы образования предполагает достижение приемлемого компромисса между величиной затрат, уровнем качества и широтой охвата. Сокращение финансовых возможностей при ориентации на повышение качества неизбежно ведет к снижению доступности образования. Япония пытается компенсировать это равным качеством подготовки в школах и справедливым доступом к поступлению в субсидируемые государственные и общественные университеты. По-видимому, характерное для Японии распространение

политики равного доступа на школы заслуживает особого внимания в современной России.

Во-вторых, с позиций экономической теории, сокращение финансирования можно компенсировать повышением эффективности лишь до границы «производственных возможностей», за которой повышение качества неизбежно потребует либо увеличения ресурсов, либо изменения технологий. Япония еще сравнительно далека от данной пограничной линии, имеет большие резервы и предпринимает серьезные усилия для повышения эффективности за счет открытости, интернационализации, конкуренции в ходе образовательного процесса. Положительный и отрицательный опыт Японии в этой области заслуживает серьезного внимания и изучения.

В-третьих, качество образования представляет собой чрезвычайно сложное понятие, связанное со многими сторонами общественной жизни, да к тому же не имеющее общепризнанной системы оценок. Логично предположить, что любые нововведения в этой области, тем более связанные с сокращением направляемых в данную сферу общественных ресурсов, должны иметь эволюционный характер и развитую систему обратной связи. Постепенность, открытость, коррекция негативных последствий – все это удалось реализовать в Японии и может послужить важным уроком в ходе перестройки высшего образования в России.

Список литературы

1. Белов А.В., Золотов А.В. Экономические аспекты деятельности университетов в Японии // Вопросы образования. 2014. № 3. С. 36–48.

2. OECD (2013) Education at a Glance 2013. – URL: www.oecd-ilibraru.org (дата обращения 24.05.2014).

3. OECD (2013) PISA 2012. Key Findings. – URL: www.oecd.org (дата обращения 24.05.2014).

4. Министерство образования, культуры, спорта, науки и технологий Японии (2012) Хэйсэй 24 нэндо монбу кагаку хакусё (Белая книга по вопросам образования и науки 2012 года. На японском языке). – URL: www.mext.go.jp (дата обращения 24.05.2014).

5. Институт исследований высшего образования Токай (2010) Дайгаку о каэру (Изменяя университеты. На японском языке). Окаяма: Изд-во Дайгаку Кёику, 2010. 399 с.

6. OECD (2013) Education at a Glance 2013. Country Note on Japan. – URL: www.oecd-ilibraru.org (дата обращения 24.06.2014).

7. Амано И. Дайгаку: тёусэн но дзидай (Вызовы для университетов Японии). Токио: Изд-во Университета Токио, 1999. 257 с.

8. Newby H. et.all. (2009) Japan. OECD Reviews of Tertiary Education. Paris: OECD, 2009. 131 p.

9. Ishida H. Educational Expansion and Inequality in Access to Higher Education in Japan // In: Stratification in higher education: a comparative study / Ed. by Y. Shavit, R. Arum, A. Gramoran. Standford, California: Standford University Press, 2007. P. 63–86.

10. OECD (2012) Main Science and Technology Indicators. Volume 2011. – URL: www.oecd-library.org (дата обращения 24.05.2014).

11. Shanghai Jiao Tong University (2013) Academic Ranking of World Universities 2013 (ARWU-2013). – URL: www.arwu.org (дата обращения 24.05.2014).

12. Уэяма Т. и др. (2013) Дайгаку то косуто (Университеты и стоимость образования. На японском языке). Токио: Изд-во Иванами Сётэн, 2013. 193 с.

REFORM OF JAPAN'S HIGHER EDUCATION SYSTEM: IMPORTANT EXPERIENCE FOR RUSSIA

A.V. Belov, A.V. Zolotov, M.V. Zolotova

The restructuring of Japanese universities in 1990s-2000s was prompted by the reduction of the available financial resources, growing social differentiation and decreasing student numbers. The reforms influenced the coverage, the cost and the quality of university education. The concentration of funds in a small number of educational institutions alongside with the reduction of financing has resulted in increasing the educational gaps rather than in the rise of the average level of education in the country. The search for optimal combination of financial, quality and social characteristics of the university education in Japan is far from being over. However, the experience gained and the lessons of the accomplished reforms may be of interest to many countries including Russia.

Keywords: reforming of higher education system, quality of education, education financing.

References

1. Belov A.V., Zolotov A.V. Jekonomicheskie aspekty dejatel'nosti universitetov v Japonii // Voprosy obrazovanija. 2014. № 3. S. 36–48.

2. OECD (2013) Education at a Glance 2013. – URL: www.oecd-ilibraru.org (data obrashhenija 24.05.2014).

3. OECD (2013) PISA 2012. Key Findings. – URL: www.oecd.org (data obrashhenija 24.05.2014).

4. Ministerstvo obrazovanija, kul'tury, sporta, nauki i tehnologij Japonii (2012) Hjejsjej 24 njendo monbu kagaku hakusjo (Belaja kniga po voprosam obrazovanija i nauki 2012 goda. Na japonskom jazyke). – URL: www.mext.go.jp (data obrashhenija 24.05.2014).

5. Institut issledovanij vysshego obrazovanija Tokaj (2010) Dajgaku o kajeru (Izmenjaja universitety. Na japonskom jazyke). Okajama: Izd-vo Dajgaku Kjoiku, 2010. 399 s.

6. OECD (2013) Education at a Glance 2013. Country Note on Japan. – URL: www.oecd-ilibraru.org (data obrashhenija 24.06.2014).

7. Amano I. Dajgaku: tjousjen no dzidaj (Vyzovy dlja universitetov Japonii). Tokio: Izd-vo Universiteta Tokio, 1999. 257 s.

8. Newby H. et.all. (2009) Japan. OECD Reviews of Tertiary Education. Paris: OECD, 2009. 131 r.

9. Ishida H. Educational Expansion and Inequality in Access to Higher Education in Japan // In: Stratification in higher education: a comparative study / Ed. by Y. Shavit, R. Arum, A. Gramoran. Standford, California: Standford University Press, 2007. P. 63–86.

10. OECD (2012) Main Science and Technology Indicators. Volume 2011. – URL: www.oecd-library.org (data obrashhenija 24.05.2014).

11. Shanghai Jiao Tong University (2013) Academic Ranking of World Universities 2013 (ARWU-2013). – URL: www.arwu.org (data obrashhenija 24.05.2014).

12. Ujejama T. i dr. (2013) Dajgaku to kosuto (Universitety i stoimost' obrazovanija. Na japonskom jazyke). Tokio: Izd-vo Ivanami Sjotjen, 2013. 193 s.

УДК 372.362

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ СТРУКТУРА СОДЕРЖАНИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

© 2014 г.

М.В. Шептуховский

Шуйский филиал Ивановского госуниверситета

iogs4p17@mail.ru

Поступила в редакцию 01.06.2014

Излагается оригинальная структура содержания учебной дисциплины «Методика преподавания курса «Окружающий мир» в контексте компетентностного подхода в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов. Моделирование содержания учебной дисциплины на основе системного подхода выявляет его сущностные отличия от традиционного и основано на требованиях Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, в частности на учете специфики школьного курса «Окружающий мир» и особенностях методов естественно-научного познания действительности.

Ключевые слова: методика преподавания курса «Окружающий мир», компетентностный подход, системный характер содержания.

Содержание методики преподавания курса «Окружающий мир», изложенное в учебниках и типичное для современного обучения студентов, можно охарактеризовать как текст, в котором ни одно из положений не доказывается и не выводится. Научные основания этой дисциплины базируются исключительно на опыте. В условиях компетентностной модели подготовки специалистов для начальной школы этого не достаточно, так как Федеральный государственный стандарт начального общего образования (далее ФГОС НОО) представляет собой сложный по смыслу текст, и его успешная реализация будущим учителем возможна лишь благодаря глубокому пониманию заложенных идей. Поэтому обучение студентов частной дидактике, о которой идет речь в этой статье, должно основываться на теоретическом обосновании положений ФГОС НОО. Это заставляет изменить содержание обучения студентов таким образом, чтобы первый модуль (целевой) теоретически обосновывал положения стандарта применительно к частной науке, а второй модуль (процессуальный), непосредственно выводимый из первого, был «рецептурным», то есть формировал представление о том, как следует обучать школьников в контексте системно-деятельностного подхода.

В Федеральном государственном стандарте высшего профессионального образования (далее ФГОС ВПО) отмечено, что выпускник должен владеть культурой мышления (ОК-1) [1]. Это имеет для обсуждаемой темы особое значение. Культура мышления обычно рассматривается как часть общей культуры человека. А.А. Деркач, раскрывая сущность соответствующего понятия, указывает на такую его характеристику, как способность к логической последовательности мышления [2]. Категория «логическая последовательность» указывает на системный характер мышления; соответственно, и раскрытие содержания учебного методического курса студентам также должно излагаться в логической последовательности, то есть системно. Представленная здесь структура содержания методики преподавания курса «Окружающий мир» строится в определенной логике, что подчеркивает ее системный характер на основе родственного единства всех ее компонентов.

Два содержательных модуля, названные нами целевым и процессуальным блоками содержания, могут в принципе быть применимы к любой методической дисциплине. Чтобы выразить и подчеркнуть специфику содержания методики преподавания курса «Окружающий мир», необходимо раскрыть ее сущность, заключающуюся в этих модулях, выделить их родственный характер. Здесь мы родство только обозначим в названиях, а затем обоснуем его. Целевой модуль будем условно называть «мыследеятельностным», а процессуальный – «предметным», полагая, что в основе их должны лежать соответствующие структуры, характеризующие эмерджентные свойства каждой из подсистем.

Целевой («мыследеятельностный») модуль содержания

Основная задача, которая решается в рамках этого блока, заключается в подведении научно-

теоретической базы под собственно методические вопросы. Методика, претендующая на научность, должна иметь в своем содержании взаимосвязанный комплекс исходных теоретических посылок. Методика, лишенная психолого-педагогического обоснования, является голословной (верительной) и не может быть научно обоснованной дисциплиной, формирующей профессиональные компетенции, что уже отмечалось нами [3]. Целевой модуль предполагает изучение студентами той части содержания их будущей профессиональной деятельности, которая определена ФГОС НОО в виде цели обучения младших школьников – формирование у них умения учиться, или формирование у них универсальных учебных действий (УУД). Это положение аксиоматично, но требуется ввести некоторые пояснения, касающиеся механизма его реализации.

Формирование УУД основано на принципиально новой концепции начального общего образования. Чтобы ее понять, необходимо сущность изложить в сравнительном аспекте. Старые, «знаниевые» (традиционные) взгляды исходили из того, что младший школьник в педагогическом процессе являлся объектом воздействия на него со стороны педагога. Учебная деятельность в ее понимании Д.Б. Элькониным, если и проявлялась в учебном процессе, то случайно. Активность школьников понималась эмпирически, на основе внешнего признака: «все дети активно работали на уроке». При этом активность ассоциировалась скорее с активностью поведения, но не с активностью мыслительных процессов. «Учитель учит» школьников – эта истина в большинстве случаев не оспаривалась и крепко закрепилась в сознании общественности. При этом постоянно возникали возмущения: не все школьники учились, не все хотели учиться. Это логическое следствие традиционной системы образования.

Понимание новой цели обучения студентами не возможно вне сравнения со старым, с тем, что должно уходить из начального образования. На фоне хорошо знакомой с детства и отрицаемой современным образованием «знаниевой» концепции новый стиль организации обучения в начальной школе выявляется наиболее отчетливо и ярко. По сути дела, это конкретизация образовательной стратегии, и ее трактовка с позиций понятия об учебной деятельности, которая может быть организована только в зоне ближайшего развития. Последнее положение особенно актуально в связи с тем, что на практике мы часто наблюдаем попытки учителей (и особенно студентов на практике) организовать учебную деятельность в «зоне актуального развития», что, как известно еще из исследований Л.С. Выготского, не приводит к развивающим результатам.

Кроме сравнительной характеристики двух концепций образования, требуется понимание сущности учебной деятельности. Вместе с тем нельзя забывать и известную идею Л.С. Выготского о том, что учить ученика тому, что ему уже известно, бесперспективно. Учебно-познавательные мотивы могут возникать лишь в «зоне ближайшего развития», то есть в такой ситуации, когда учебный материал создает школьнику определенные трудности, с которыми он не сможет справиться без помощи учителя. Новая концепция развивается на основе учета возможностей и способностей каждой личности. Ученик из обучаемого должен стать учащимся, то есть субъектом образовательного процесса. Он вместе с учителем должен не «материал урока проходить», не усваивать знания или «материал урока», а учиться овладевать знаниями. Ученик должен быть действительным участником учебного процесса на основе возникновения учебно-познавательных мотивов, в ходе решения универсальных учебных задач.

Таким образом, цель раскрывается через феноменологическую характеристику учебной (познавательной) деятельности. Эта характеристика, предпринятая Д.Б. Элькониным, показывает студентам внешние признаки, на основании которых будущий учитель может «запускать» учебную деятельность школьников, выдерживая соответствующий алгоритм, и вместе с тем может судить о ее возникновении или отсутствии. Между целью обучения и «деятельностным» компонентом устанавливается общность.

Заметим, что феноменологический подход к описанию учебной деятельности не является исчерпывающим, ибо он не затрагивает психологические основы процесса мышления. Мышление нами рассматривается вслед за Н.Н. Даниловой как «процесс познавательной деятельности, при котором субъект оперирует различными видами обобщений, включая образы, понятия, категории» [4, с. 272] . С этого начинается объяснение его сущности в контексте когнитивной психологии. Ведь речь должна идти не просто о формировании мышления (на уровне «сформировано или нет»), не просто о номинативной фиксации факта того, что школьники обучаются познавать окружающий мир. ФГОС НОО – документ, который ориентирует начальное общее образование на развитие школьни-

ков, в нашем случае – на развитие их познавательных способностей. Поэтому мышление должно рассматриваться соответственно развивающей концепции – от его изначально низших, допонятийных форм к высшим, понятийным, от эмпирического к теоретическому.

Известно, что объяснение как научная категория состоит в раскрытии сущности изучаемого объекта и осуществляется «путем показа того, что объясняемый объект подчиняется определенному закону» [5, с. 338]. В нашем случае процесс развития мышления также может быть объяснен при помощи закона. В настоящее время он известен как «принцип дифференциации» [6]. Этот принцип несет в себе потенциальные возможности для объяснения любых процессов развития: в природе и обществе, в неживой и живой природе, в информационном поле, что придает ему признаки всеобщности. Принцип разработан применительно к развитию мышления человека и объясняет его сущность. Согласно Н.И. Чуприковой, «развитие процессов познания вообще и умственное развитие ребенка, в частности, идут от общего к частному, от целого к частям, от форм однородно-простых, глобальных и целостных к формам разнородно-сложным и внутренне расчлененным» [6, с. 11]. Из краткого пояснения уже видно, что принцип дифференциации представляет мышление как процесс развития. Становится понятной органическая связь между целью обучения школьников и данным компонентом «мыследеятельностного» блока содержания.

В традиционном содержании анализируемого методического курса существует раздел, не имеющий органической привязки к остальным его компонентам. Он называется «Формирование и развитие понятий» [7]. Уже из названия видно, что два процесса – формирование и развитие – представлены как обособленные: один следует за другим. Возникает такое понимание: сначала формируем понятие, потом, уже сформированное, развиваем. Если считать понятие дидактической единицей, то такой дискретный подход оправдан. Но он эмпиричен и никак не связан с системно-деятельностным подходом. Более того, он противоречит системному подходу. Понятие, как уже указывалось, мы рассматриваем в качестве формы мышления. В этом случае студенты постигают смыслы двух типов мышления: а) эмпирического (фактоописательного) и б) теоретического (сущностного). В результате применения эмпирического мышления формируются эмпирические понятия в условиях действия принципа дифференциации. Такие понятия характеризуются специфическими признаками, для которых не существует правил выделения (формальная логика не имеет их в своем активе). Однако на эмпирической основе можно осуществлять операции измерения, описания, сравнения, классификации, то есть тех функций, которые изложены во ФГОС НОО (статья 12.3.5) [8]. В этом смысле можно со студентами обсуждать проблему развития эмпирического мышления младших школьников в учебном курсе «Окружающий мир». Это якобы противоречит общей направленности исследований школы Л.С. Выготского (развитие теоретического мышления – В.В. Давыдов), но закреплено законом (ФГОС НОО). Мы понимаем эту часть стандарта в контексте идей В.В. Давыдова как «описание наличного бытия» [9], как первый шаг к развитию теоретического мышления. Вместе с тем, полагая, что младшие школьники обладают наглядно-образным мышлением, считаем, что эмпиризм не исчезает из мышления человека, не заменяется теоретическим мышлением, а сопутствует ему и может постоянно совершенствоваться, как жизненно важный.

При теоретическом мышлении человек постигает сущность (генезис и функции) объекта, явления, процесса. В постижении сущности главное место занимают законы природы, остающиеся пока недоступными для начального образования. Например, образование дождя и ледяного дождя объясняется разными механизмами, во многом недоступными школьникам, незнакомым с понятием фазового перехода одного состояния вещества в другое. Большинство законов изучается в основной школе. Но для начального образования доступно восприятие зависимостей в природе и обществе. Наблюдение за зависимостями является важным шагом к установлению причинно-следственных связей в природе и, соответственно, развитию теоретического мышления. Заметим, что, если эмпирические методы познания окружающего мира перечислены во ФГОС НОО, то методы теоретического познания в данном стандарте отсутствуют. Это приводит к тому, что будущие учителя не обращают внимания на соответствующий инструментарий. В этом контексте познание сущности теоретического мышления и в целом рассмотрение понятия как формы мышления оправданно и приводит к пониманию будущими специалистами направленности своей педагогической деятельности в указанном русле.

Таким образом, «мыследеятельностный» модуль содержания представляет тетраду: «цель начального образования → понятие об учебной деятельности → развивающая концепция →

понятие как форма мышления». Эта ведущая и определяющая все начальное образование подсистема обладает внутренним, «мыследеятельностным» единством, что послужило основанием для наименования модуля. В нем все компоненты детерминированы и интегрированы между собой одной общей идеей: ученика начальной школы необходимо сделать субъектом познавательной деятельности, его учебные усилия должны быть направлены на овладение умением учиться. Каждый из компонентов этой подсистемы (тетрады) может быть продуктивно рассмотрен лишь при соблюдении важнейшего условия – его взаимосвязи с остальными компонентами. Напротив, удаление хотя бы одного компонента приведет к непониманию смыслов целеполагания, определенных ФГОС НОО. В этом отношении можно говорить о том, что внедряемая концепция начального общего образования представляет собой систему теоретических и методологических предпосылок, которые принимаются обществом в качестве основы для дальнейших практических действий.

Во ФГОС ВПО 050100 «Педагогическое образование» отмечено, что будущий бакалавр, должен решать одну из важнейших профессиональных задач по организации «обучения и воспитания в сфере образования с использованием технологий, соответствующих возрастным особенностям обучающихся и отражающих специфику предметной области» (п. 4.4) [1]. Для решения этой задачи будущему педагогу нужно владеть рядом компетенций, среди которых отметим готовность «применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения» (ПК-2) [1], что раскрывается в процессуальном модуле содержания.

Процессуальный («предметный») модуль содержания

Этот блок характеризует методический инструментарий будущего учителя, давая ответ на вопрос о том, как организовать учебную деятельность в рамках образовательной области «Окружающий мир». Эта образовательная область относится к сфере интересов частной дидактики. Не требует доказательств положение о том, что организовывать познавательную деятельность в курсе «Окружающий мир» нельзя так же, как в других образовательных областях, ибо каждый курс обладает своей спецификой. Это вопрос о соотношении общего и частного. Иными словами, требуется интегрировать специфические особенности курса «Окружающий мир» в контекст системно-деятельностного подхода. Во ФГОС НОО есть прямое указание на предметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования, которые должны быть получены «с учетом специфики содержания предметных областей, включающих в себя конкретные учебные предметы» [8]. Таким образом, вопрос специфики содержания обучения есть вопрос существования самой методики: есть специфика – есть и методика. Если нет специфики – значит, есть только общая дидактика. При этом модель необходимо достроить соответствующим компонентом. Этот компонент в алгоритме его изучения студентами развертывается как основополагающий в предметном блоке.

Овладение (со стороны школьников) умением учиться означает их овладение способностями работать с информацией, которая поступает из внешнего мира. В сущности это и предполагает образование в условиях информационного общества. Обычно мышление школьников характеризуют, опираясь на эмпирическое или теоретическое обобщение. Опираясь на эти виды обобщения, приведем классификацию информации на основе ее взаимодействия с человеком в контексте двух сигнальных систем действительности: первой и второй.

Первая сигнальная система действительности характерна для всех животных, обладающих психикой. Соответствующий тип информации к животным (в том числе и человеку) идет от реальных объектов, явлений и процессов окружающего мира через систему анализаторов. На ее основе в результате мышления (разных типов – от примитивных форм до наиболее организованных) в высших отделах мозга создается перцептивный образ внешнего (окружающего) мира. Так и животные, и человек познают мир – это один из наиболее распространенных видов их мышления. Получаемую таким образом информацию назовем перцептивной, хотя существуют и другие названия (референтная, атрибутивная). Взаимодействие животных («первосигнальных» существ) с перцептивной информацией относится к наиболее древнему типу, распространенному, возможно, уже с докембрия (≈ 600 млн лет). За такой гигантский период времени анализаторы отлично приспособились к взаимодействию с окружающим миром. Их деятельность доведена эволюцией до совершенства и отличается высокой оперативностью и неутомляемостью.

Таким образом, взаимодействие человека с перцептивной информацией – исключительно

природосообразный процесс, обладающий высочайшим педагогическим потенциалом. Вместе с тем мыслительные взаимоотношения человека с перцептивной информацией без специальной дополнительной деятельности приводят лишь к фактоописательному познанию мира. На его основе младший школьник может узнавать, какие объекты, процессы и явления, а также зависимости есть в мире и какие они.

Вторая сигнальная система действительности (в основе которой лежит способность к речи) характеризует только человека. Воспринятая и репрезентированная информация, будучи уже мысленно обработанной и преобразованной (т.е. абстрагированной), извлекается в виде вторичной абстракции (речи), в виде различных знаков и символов (например, слов, текста, смыслов, присваиваемых атрибутам и знакам, и т.д.). Такую информацию назовем абстрактной. При помощи речи человек мыслит понятийно, причем в онтогенезе среди эмпирического обобщения постепенно вырастает более сложный его вид – теоретическое обобщение. Это мышление на уровне теоретических понятий. Слово, число, рисунок, график, схема, географическая карта и прочие знаково-символьные категории – это абстракции, они не просто отражают или обозначают объекты, явления и процессы окружающего мира. В них заключаются глубокие смыслы, генезисно-функциональные, характеризующие их сущность. И происходит это в процессе научного (теоретического) познания мира.

Младшие школьники находятся в сложных условиях. С одной стороны, они живут в мире объектов, явлений и процессов, которые надо научиться называть и внешне описывать, узнавать и при этом находить отличительные признаки. Это научение на уровне эмпирического обобщения. С другой стороны, младшие школьники взаимодействуют со взрослыми, которые свободно пользуются словами, сущность которых детям пока недоступна, но они ее постепенно, в процессе освоения научных понятий, должны постигать. Если путь вхождения в смыслы лежит через познание наличного бытия при активном функционировании первой сигнальной системы, через конкретные предметы, явления, то он оправдан и не выходит за пределы зоны ближайшего развития. А.В. Хуторской писал, что «подход — от деятельности ученика по освоению реальности к внутренним личностным приращениям и от них — к освоению культурно-исторических достижений — и есть ядро деятельностного содержания образования» [10, с. 109]. Если же допустить инверсию, когда путь вхождения в смыслы первично происходит через взаимодействие со знаково-символьной, абстрактной информацией, минуя онтогенетический, природосообразный путь познания, то при этом «включается» механизм непонимания, так как слово еще не имеет предметного наполнения и остается для учащегося лишь непонятным знаком.

Классификация информации на предметную и абстрактную приобретает особое методическое звучание. Окружающий школьников мир – это мир атрибутивной (предметной) информации. В процессе изучения окружающего мира школьники ее воспринимают и затем обрабатывают и используют. Заметим, что информация, содержащаяся в учебниках и других книгах, в фильмах, в словах и т.п., будучи абстрактной, лишь соответствует реальному миру, является его заместителем («дериватом» – В.В. Давыдов). Если процесс изучения окружающего мира строить на основе абстрактной информации, то он приобретает черты, например, объяснительного чтения, и специфика пропадает. Мы знаем, что в основе курса «Окружающий мир» лежат такие науки, как естествознание и история, где работе с фактами отводится ведущая роль (хотя в одном случае это будет преимущественно их объяснение, а в другом – интерпретация). Известный отечественный методист-естественник И.И. Полянский в статье «Первоначальная ступень естествознания» отмечал особый характер приобретаемых ребенком знаний в первые годы изучения им окружающего мира. Ученый писал, что «по роду приобретаемых знаний это время по преимуществу собирания фактического материала» [11, с. 46]. Работа с фактами: изучение объектов природы, артефактов истории, восприятие зависимостей, существующих в окружающем мире, регистрация и систематизация фактов, их объяснение или интерпретация – вот специфическая основа деятельности учителя со школьниками (обучение их этому универсальному учебному действию). В свое время В.П. Вахтеров ввел в науку понятие о предметном методе обучения, соответственно этому второй блок содержания имеет название «предметный».

Предметность обучения раскрывается в основных компонентах предметного модуля содержания (методы, формы и средства обучения, оценка учебных достижений учащихся).

Методы обучения мы классифицируем по видам информации: предметные и абстрактные (подробнее см. [12]). К предметным методам относятся наблюдение и эксперимент (опыт) – его модификация, адаптированная к лаборатор-

ному исследованию окружающего мира. При характеристике этих методов делается акцент на их эффективности лишь в зоне ближайшего развития. Источником информации для школьника должны быть не слова учителя, не учебник, а объекты, явления и процессы окружающего мира (их отличительные, или специфические, признаки, зависимости), что исходит из монографического исследования Л.В. Занкова о сочетании наглядности и слова учителя [13].

Абстрактные методы обучения – рассказ, беседа, объяснение, доказательство, моделирование. Студентам нужно знать специфическое использование их в контексте предметности обучения. С этой точки зрения рассказ и беседа в основном проявляются как неспецифические методы, их доля в учебном процессе невелика. Ценность может представлять рассказ учеников о наблюдаемых ими в окружающем мире фактах, эвристическая беседа в процессе решения проблемных задач при объяснении и интерпретации фактов. Типичный для естествознания метод объяснения имеет значимость в процессе наблюдения за зависимостями, существующими в природе. Попытка подвести наблюдаемые явления под законы способствует пониманию причинно-следственных отношений. Доказательство играет большую роль при использовании наблюдавшихся фактов в качестве аргументов в процессе последующей дискуссии (беседы).

Особое место занимает метод моделирования. В начальной школе некоторые процессы можно смоделировать при помощи предметных моделей (круговорот воды в природе, испарение воды, изменение угла падения солнечных лучей на поверхность Земли, образование водохранилища, водопада и т.п.). Так школьники непосредственно могут наблюдать за природными зависимостями. Модель становится для них источником информации. Другой тип моделей – графические, в которых используются знаки, наделяемые символикой. Казалось бы, что в таких моделях велика доля абстракций, поэтому их использование представляется менее целесообразным. Вместе с тем графическая модель может быть представлена в виде детского рисунка. Ребенок рисует то, что знает, но изображает свои знания особым языком рисунка. Рисунки, сделанные по итогам наблюдений, являются вторичной абстракцией и служат учителю отличным и несложным способом «заглянуть» в сознание школьников. Система методов реализуется в специфических формах учебного процесса – предметных уроках (А.Я. Герд) и экскурсиях. Их качество определяется соответствием результатов поставленной цели. Эта взаимосвязь вытекает из идеи Д.Б. Эльконина о том, что в организации учебной деятельности педагог отдает приоритет отслеживанию алгоритма достижения школьниками учебного результата.

Таким образом, «предметный» модуль содержания представляет систему: «выявление специфики учебного предмета → анализ информации, с которой должны работать школьники → классификация методов на основе типов информации → реализация предметности обучения в различных формах учебного процесса → перманентный контроль за достигаемыми результатами обучения». Эта система обладает внутренним, «предметным» единством, что послужило основанием для наименования модуля. В нем все компоненты детерминированы и интегрированы между собой одной общей идеей: доминанта учебной деятельности ориентирует ученика на познание реальных объектов и явлений окружающего мира, которые для него должны быть источниками информации. Ученик должен овладеть умениями познавать окружающий мир в силу своих природно-возрастных особенностей. Каждый из компонентов этой подсистемы может быть продуктивно рассмотрен лишь структурно – в контексте его взаимосвязи с остальными компонентами. В этом смысле можно говорить о том, что содержание предметного блока представляет собой систему теоретико-методических предпосылок, на основе которых будут осуществимы идеи стандартизации в образовательной области «Окружающий мир».

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование: приказ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.osu.ru/docs/bachelor/fgos/050100b.doc (дата обращения 12.05.2014).

2. Акмеологический словарь / Под общ. ред. А.А. Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2004. 161 с.

3. Шептуховский М.В. Методика преподавания естествознания как наука // Школьные технологии. 2005. № 3. С. 105–113.

4. Данилова Н.Н. Психофизиология: Учебник для вузов. М.: Аспект Пресс, 2000. 373 с.

5. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. 5-е изд. М.: Политиздат, 1987. 590 с.

6. Чуприкова Н.И. Умственное развитие: Принцип дифференциации. СПб.: Питер, 2007. 448 с.

7. Аквилева Г.Н. Методика преподавания естествознания в начальной школе: Учебное пособие для

студ. учрежд. средн. проф. образования пед. профиля. М.: ВЛАДОС, 2001. 239 с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России): приказ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959 (дата обращения 12.05.2014).

9. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). М.: Педагогика, 1972. 424 с.

10. Хуторской А.В. Деятельность как содержание образования // Народное образование. 2003. № 8. С. 107–113.

11. Полянский И.И. Избранные педагогические труды. М.: Изд-во АПН, 1962. 174 с.

12. Шептуховский М.В. Начальное природоведение: методы преподавания // Школьные технологии. 2003. № 6. С. 59–73.

13. Сочетание слова учителя и средств наглядности в обучении. Дидактическое исследование / Под ред. Л.В. Занкова. М.: АПН РСФСР, 1958. 380 с.

COMPETENCE STRUCTURE OF THE CONTENT OF TEACHING METHODS FOR THE COURSE "ENVIRONMENT"

M.V. Sheptukhovsky

The article describes the original structure of the content of the discipline "Methods of teaching the course "Environment" in the context of the competence-based approach in the training of primary school teachers. The modeling of the discipline content on the basis of the systems approach reveals its essential differences from the traditional content. It is based on the requirements of the federal state educational standard of primary education, in particular, with the account of the specifics of the school course "Environment" and the features of the methods for scientific cognition of reality.

Keywords: methods of teaching the course "Environment", competence approach, systemic nature of the content.

References

1. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovanija po napravleniju podgotovki 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie: prikaz [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: www.osu.ru/docs/bachelor/fgos/050100b.doc (data obrashhenija 12.05.2014).

2. Akmeologicheskij slovar' / Pod obshh. red. A.A. Derkacha. M.: Izd-vo RAGS, 2004. 161 s.

3. Sheptuhovskij M.V. Metodika prepodavanija estestvoznanija kak nauka // Shkol'nye tehnologii. 2005. № 3. S. 105–113.

4. Danilova N.N. Psihofiziologija: Uchebnik dlja vuzov. M.: Aspekt Press, 2000. 373 s.

5. Filosofskij slovar' / Pod red. I.T. Frolova. 5-e izd. M.: Politizdat, 1987. 590 s.

6. Chuprikova N.I. Umstvennoe razvitie: Princip differenciacii. SPb.: Piter, 2007. 448 s.

7. Akvileva G.N. Metodika prepodavanija estestvoznanija v nachal'noj shkole: Uchebnoe posobie dlja stud. uchrezhd. sredn. prof. obrazovanija ped. profilja. M.: VLADOS, 2001. 239 s.

8. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovanija Ministerstva obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii (Minobrnauki Rossii): prikaz [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959 (data obrashhenija 12.05.2014).

9. Davydov V.V. Vidy obobshhenija v obuchenii (logiko-psihologicheskie problemy postroenija uchebnyh predmetov). M.: Pedagogika, 1972. 424 s.

10. Hutorskoj A.V. Dejatel'nost' kak soderzhanie obrazovanija // Narodnoe obrazovanie. 2003. № 8. S. 107–113.

11. Poljanskij I.I. Izbrannye pedagogicheskie trudy. M.: Izd-vo APN, 1962. 174 s.

12. Sheptuhovskij M.V. Nachal'noe prirodovedenie: metody prepodavanija // Shkol'nye tehnologii. 2003. № 6. S. 59–73.

13. Sochetanie slova uchitelja i sredstv nagljadnosti v obuchenii. Didakticheskoe issledovanie / Pod red. L.V. Zankova. M.: APN RSFSR, 1958. 380 s.

УДК 378.1+37.025

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2014 г.

В.В. Кисова, [1] ***Ю.А. Кузнецов,*** [2] ***А.В. Семенов*** [2]

[1] Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина
[2] Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского

kisovaverv@mail.ru

Поступила в редакцию 01.06.2014

Представлен аналитический обзор научных исследований по проблеме формирования учебной самостоятельности на разных ступенях современной образовательной системы. Отмечается роль саморегуляции в развитии данной личностной характеристики. Представлен опыт использования инновационных педагогических технологий по формированию учебной самостоятельности в условиях учебных образовательных учреждений. Делается вывод об эффективности использования рассмотренных инновационных методов организации учебно-познавательной деятельности для формирования познавательной самостоятельности учащихся.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт, учебная самостоятельность, саморегуляция, проектный метод.

Актуальность исследуемой проблемы. Анализируя содержание федеральных государственных образовательных стандартов, регулирующих работу разных ступеней современной российской образовательной системы[1], можно отметить их общую направленность на развитие у детей, подростков и юношей базовых качеств личности: инициативности, настойчивости, потребности в познании, креативности, независимости и т.д. Одно из первых мест среди выше перечисленных личностных характеристик, на наш взгляд, занимает такая интегративная характеристика, как самостоятельность. По мнению К.А. Абульхановой-Славской [1], самостоятельность является важнейшей характеристикой субъекта деятельности, существующей в имплицитном виде как потребность определенной меры независимости. В.И. Моросанова [2] относит самостоятельность к так называемым регуляторно-личностным свойствам, которые характеризуют личность в первую очередь как субъект жизнедеятельности, способного осознанно выдвигать цели активности и управлять их достижением.

Целью настоящей работы является выявление на основе теоретического анализа актуальных отечественных психолого-педагогических исследований специфики развития учебной самостоятельности учащихся на разных возрастных ступенях и обоснование необходимости ее целенаправленного формирования в условиях современной образовательной системы. Описывается авторский опыт внедрения в воспитательно-образовательный процесс инновационных педагогических технологий, способствующих развитию учебной самостоятельности.

Развитие самостоятельности в контексте учебно-познавательной деятельности. В исследованиях Г.С. Прыгина [3] выделяется понятие «эффективной самостоятельности», которое трактуется как следующий комплекс качеств личности, способствующих достижению поставленной цели: «склонность к самостоятельной работе, без контроля со стороны; настойчивость в достижении поставленных целей; адекватная самооценка; уверенность в себе и результатах выполненной работы; чувство ответственности; склонность к систематическому планированию своей деятельности; умение заставить себя сосредоточиться на выполнении задания; в случае необходимости, легкость переключения с одной работы на выполнение другой; внутренняя потребность всегда доводить порученную работу до конца; развитый самоконтроль и рефлексия; развитая способность к антиципации; умение использовать как внешнюю, так и внутреннюю информацию для достижения поставленной цели; способность критически оценивать свой успех (или неудачу) в деятельности и правильно проанализировать их причины» [3, с. 87].

По мнению О.А. Конопкина, А.К. Осницкого, Г.С. Прыгина и других исследователей, са-

мостоятельность является важной психологической предпосылкой успешности учебной деятельности. Отсутствие способности к самостоятельной организации собственной учебной деятельности зачастую выступает основной причиной неуспеваемости учащихся, поэтому целенаправленное формирование учебной самостоятельности является перспективной задачей психолого-педагогической работы с ними. Эффективным средством развития самостоятельности учащихся, на наш взгляд, может быть включение их в учебно-познавательную деятельность.

В работах признанных мастеров отечественной психолого-педагогической науки (В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и др.) высказывается мысль о взаимосвязи учебной и познавательной деятельности. С.Л. Рубинштейн в «Основах общей психологии» пишет, что «по настоящему правильным решением вопроса о взаимоотношении процесса учения и процесса познания является признание *единства* (а не тождества) и *различия* (а не полной разнородности) пути учения и процесса познания» [4, с. 497]. Возможность интеграции учебной и познавательной деятельности в образовательном процессе в единый психологический феномен «учебно-познавательная деятельность» обсуждается в трудах Ю.К. Бабанского, В.А. Беликова, Ю.Н. Кулюткина, Б.И. Коротяева, В.В. Репкина, М.Н. Скаткина, А.П. Тряпицыной, Т.И. Шамовой, Г.И. Щукиной и др. Большинство вышеперечисленных исследователей считает, что определение учебно-познавательной деятельности должно формулироваться на основе пересечения содержания исходных понятий учебной и познавательной деятельностей. Однако само содержание определения учебно-познавательной деятельности до сих пор продолжает оставаться дискуссионным вопросом.

А.П. Тряпицына [5] определяет учебно-познавательную деятельность как деятельность субъекта, осуществляющего целеполагание на основе согласования предметных и личностных задач; решение этих задач на основе универсальных способов деятельности; ориентацию на значимые ценностные отношения с целью присвоения содержания образования при содействии и поддержке педагога. В.А. Беликов пишет, что «учебно-познавательная деятельность – это элемент целостного процесса обучения, представляющий собой целенаправленное, систематически организованное, управляемое извне или самостоятельное взаимодействие учащегося с окружающей действительностью, результатом которого является овладение им на уровне воспроизведения или творчества системой научных знаний и способами деятельности» [6, с. 106].

Анализ психолого-педагогических исследований в отношении структурных компонентов учебно-познавательной деятельности (Ю.К. Бабанский, М.П. Барболин, В.В. Белич, В.В. Сериков, Т.И. Шамова, З.Ф. Чехлова и др.) позволяет констатировать наличие разных подходов к этой проблеме. В исследованиях В.В. Белич [7] в качестве структурных компонентов учебно-познавательной деятельности выделяются потребность, мотив, цель, предмет, метод, средства, результат. Т.И. Шамова [8] включает в структуру учебно-познавательной деятельности мотивационный, ориентационный, содержательный, операционный, ценностный и волевой компоненты. З.Ф. Чехлова [9] считает структурными компонентами предмет, цель, мотивы, содержание, способы, продукт и субъективные результаты учебно-познавательной деятельности учащегося. В наибольшей степени нам импонирует позиция Ю.К. Бабанского [10], который, выделяя структуру учебно-познавательной деятельности, в большей степени опирается на классические теории учебной и познавательной деятельности П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина. Им выделяются целевой, мотивационный, содержательный, операционно-деятельностный, контрольно-корректировочный и результативный компоненты.

Учебно-познавательная деятельность рассматривается большинством исследователей как системный и многоуровневый психолого-педагогический феномен. В исследованиях В.А. Беликова [11] подчеркивается, что учебно-познавательная деятельность представляет собой целостную систему, основанную на совокупности внешней (предметной) и внутренней (личностной) сторон этой деятельности. Т.В. Габай [12] рассматривает учебно-познавательную деятельность как систему, состоящую из двух подсистем: деятельности учения и деятельности обучения. Деятельность учения определяется автором как основная подсистема, функционирование которой обеспечивается познавательными потребностями и познавательными функциями обучаемого. Деятельность обучения трактуется как вспомогательная или подготовительная подсистема, в которой главная роль отводится педагогу, обеспечивающему условия эффективного функционирования основной подсистемы.

Таким образом, учебно-познавательная деятельность является одной из сторон целостного процесса обучения и соответственно несет в

себе его основные признаки: целенаправленность, системность, процессуальность, двусторонность. Учебно-познавательная деятельность не только является способом овладения определенными знаниями, умениями и навыками, но и позволяет эффективно развивать личность учащегося, оптимизирует психолого-педагогические условия становления у него субъектных качеств личности, в том числе и самостоятельности.

Специфика становления учебной самостоятельности в онтогенезе. Экспериментальные работы Е.Б. Аксеновой, В.В. Кисовой, У.В. Ульенковой и других исследователей доказывают, что потенциальные возможности формирования самостоятельности в учебно-познавательной деятельности отмечаются уже у детей старшего дошкольного возраста. Так, в исследованиях В.В. Кисовой [13–14] формирование самостоятельности в контексте саморегуляции проводилось в традиционных для дошкольного образовательного учреждения непосредственно-образовательных деятельностях (рисование, лепка, аппликация, ручной труд, развитие речи, чтение художественной литературы и др.). Дидактические возможности этих видов учебно-познавательной деятельности дошкольного типа позволили, с одной стороны, реализовать оптимальную для формирования самостоятельности форму организации учебно-познавательной деятельности – сотрудничество; с другой стороны, активизировать ее содержательный аспект – развитие учебной и познавательной деятельности.

Изучению и развитию самостоятельности в разных аспектах учебной и учебно-познавательной деятельности в младшем школьном возрасте посвящены работы Т.Н. Князевой [15], Е.Б. Мамоновой [16], Н.Л. Росиной [17] и др.

Е.Б. Мамоновой [16] выделяются следующие психолого-педагогические условия для эффективного развития личностных качеств младших школьников в учебной деятельности: использование в учебном процессе системы психолого-педагогических ситуаций для проявления психологических новообразований младших школьников, формирование интереса к собственному личностному развитию, активное взаимодействие психолога, родителей и учителя в ходе учебно-воспитательного процесса, мотивирование младших школьников на осознание собственных личностных изменений, развитие у них потребности в саморазвитии и т.д.

Интересные результаты исследования формирования самостоятельности в учебной деятельности подростков представлены в работах Н.Ф. Кругловой [18]. В ходе экспериментального исследования саморегуляции у подростков 11–14 лет автором было выявлено три группы учащихся с различными индивидуально-типическими характеристиками самостоятельности. Первая группа – «самостоятельные» учащиеся – характеризуется высоким уровнем осознанности всех звеньев производимой деятельности и самостоятельностью в ее построении. Формируемая данными учащимися модель значимых условий учебной деятельности, способы ее построения, навыки самоконтроля адекватны. Во второй группе – «несамостоятельные» учащиеся – уровень осознания при выполнении учебной деятельности достаточно высок, но уровень проявления самостоятельности низкий. Подростки испытывают затруднения в ситуациях, когда нужно анализировать и выделять значимые признаки конструируемой модели значимых условий, планировать собственные действия, выбирать способы работы и осуществлять самоконтроль. Представители третьей группы – «условно самостоятельные учащиеся» – проявляют низкий уровень осознаваемости построения процесса саморегуляции заданной деятельности. Их самостоятельность достаточно высока, но не является эффективной. Плохо удерживается цель деятельности; формируемая модель условий учебной деятельности неадекватна из-за неумения анализировать и обобщать значимые признаки и условия; самоконтроль практически отсутствует.

Н.Ф. Круглова делает вывод о том, что несформированность у большинства учащихся подросткового возраста базовых личностных качеств, в первую очередь самостоятельности, ведет к тому, что содержание школьных программ не может быть усвоено в должной мере, что отражается не только на уровне успеваемости учащихся, но и на их отношении к учебе, эмоциональном самочувствии, на характере взаимоотношений со сверстниками и учителями. Возможности целенаправленного развития учебной самостоятельности учащихся Н.Ф. Круглова рассматривает в аспекте формирования у них навыков саморегуляции. Сходная позиция высказывается и в работах А.К. Осницкого [19], который считает, что формированию базовых качеств личности, навыков саморегуляции в учебной деятельности у подростков способствует специально организованная педагогическая работа. В ходе этой работы у подростков формируются социально опосредствованные механизмы управления индивидуально приобретенным арсеналом непосредственно-чувственного и опосредованного опыта, кото-

рые могут стать действенным инструментом самовоспитания и совершенствования своих возможностей.

Формирование учебной самостоятельности студентов вуза на основе современных педагогических технологий. В исследовании О.А. Конопкина и Г.С. Прыгина [20] рассматривается специфика формирования учебной самостоятельности у юношей, являющихся студентами вуза. Результаты констатирующего эксперимента позволили авторам сделать вывод о том, что все испытуемые экспериментальной выборки могут быть условно разделены на две типологические группы по критерию проявления у них учебной самостоятельности.

Студенты, попавшие в первую типологическую группу, условно названы исследователями «автономными», так как именно самостоятельность и независимость от посторонней помощи являются наиболее характерными для них чертами. Академическая успешность данных студентов достаточно высока. Учащиеся этого типа видят основной смысл учебы в приобретении ими необходимых знаний и профессиональных умений, их учебная деятельность характеризуется управляемостью и подвластностью субъекту.

Студенты второй типологической группы («зависимые» учащиеся) характеризуются более низкой успеваемостью. По результатам констатирующего эксперимента представители данной группы испытуемых разделились на два подтипа. Студенты первого подтипа удовлетворены своими невысокими учебными показателями, они не хотят брать на себя ответственность за осуществление того типа деятельности, который приводит к высокой успеваемости, но требует постоянных значительных усилий. Второй подтип студентов характеризуется желанием хорошо учиться, они стараются это делать, но не достигают высоких результатов из-за недостаточного уровня сформированности у них саморегуляции учебной деятельности. Следует отметить, что студенты второй подгруппы не имеют полноценной модели значимых условий учебной деятельности и не представляют роли собственных личностных качеств в достижении ее успешности. Они не пытаются развить в себе качества и навыки эффективного учебного труда, такие как умение четко планировать свою работу, контролировать ход ее выполнения, правильно оценивать результаты и т.п.

О.А. Конопкин и Г.С. Прыгин подчеркивают, что именно студенты второго подтипа чаще всего обращаются к преподавателю за помощью. Они испытывают потребность в дополнительных указаниях, подтверждении правильности своих действий, результатов и даже намерений. К сожалению, оказание подобной помощи часто имеет негативные последствия для развития учебной самостоятельности студентов, так как преподаватель в значительной степени берет на себя функции организации, контроля и оценки их учебной деятельности. Авторы считают, что для таких студентов необходима специальная педагогическая коррекция, направленная на развитие основных умений и приемов самоорганизации учебной деятельности.

Психолого-педагогические подходы, способствующие оптимизации саморегуляции учебной деятельности студентов, представлены в работах А.В. Зобкова [21]. По мнению этого исследователя, формирование учебной самостоятельности у студентов вуза должно происходить в контексте развития у них саморегуляции учебной деятельности. Для этого необходимо интенсивное внедрение в модель вузовского образования активных форм обучения, увеличение процента самостоятельной работы студентов, а также организация на всех этапах обучения в вузе, особенно на младших курсах, психолого-педагогического сопровождения студентов. Важными направлениями такого сопровождения, на наш взгляд, являются психологический мониторинг и коррекция развития профессионально и личностно важных качеств студентов, изучение процесса адаптации студентов младших курсов к условиям обучения, помощь студентам в преодолении учебной и личностной дезадаптации в рамках групповой и индивидуальной учебной и внеучебной работы.

Использование учебно-познавательной деятельности в вузе позволяет наиболее эффективно применять современные образовательные технологии для развития самостоятельности студентов в образовательном процессе. По определению А.А. Вербицкого [22], самостоятельная работа студентов – это планируемая работа, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Осуществляя самостоятельную работу, студенты не только усваивают учебный материал, но и приобретают умения использовать различные виды информации, развивают свои аналитические способности, совершенствуют навыки самоконтроля и самооценки собственной деятельности. В исследованиях С.Н. Костроминой и Т.А. Дворниковой [23] указывается, что в обучении студентов стратегии самостоятельной работы целесообразно использование следующих последовательных этапов. Это дословное и преобразующее воспроизведение информации, затем вы-

полнение студентами самостоятельной работы по образцу, реконструктивно-самостоятельные работы и, наконец, самые сложные виды самостоятельной работы – эвристические и творческие.

Сущность проектно-ориентированного метода достаточно полно представлена в работе [24]. В ходе образовательного процесса студенты последовательно приобретают навыки самостоятельной учебно-познавательной деятельности, регулярно выполняя проектные работы разного уровня сложности, в том числе и творческие [25]. Начало работы в рамках проектного метода, как правило, осуществляется на основе так называемых проектов с открытой координацией. В этом случае преподаватель участвует в проекте, направляя работу студентов, он оказывает им помощь в организации отдельных этапов разработки проекта, координирует при необходимости деятельность студенческого коллектива. Студенты, получая таким образом образец организации работы в проекте, могут переходить на следующий уровень самостоятельной проектной деятельности.

Весьма успешно данная технология (в различных вариантах) уже достаточно давно применяется в ряде европейских университетов, например, в Университете г. Роскильде (Дания) (см. [26]). На механико-математическом факультете ННГУ в ходе реализации проекта Tempus TACIS SCM-TO023B05-2005 «Project-Oriented Methods in Russia Universities» накоплен значительный опыт внедрения и адаптации проектно-ориентированной технологии обучения в рамках образовательного процесса по специальности 080116 «Математические методы в экономике» и по направлению 080100 «Экономика» (магистерская программа «Математические методы анализа экономики») (см. [27–29]). На наш взгляд, весьма перспективным является использование проектно-ориентированной технологии обучения и в рамках образовательного процесса по направлению подготовки 080500 – «Бизнес-информатика» (профиль подготовки – «Информатика и математика в анализе экономических систем и бизнеса»), пришедшему на смену специальности 080116 «Математические методы в экономике». Преподавателями кафедры в работе со студентами широко используются как монопроекты, так и межпредметные проекты. Реализация монопроекта происходит в рамках одной дисциплины, имея целью углубить самостоятельное изучение студентами наиболее сложных учебных тем. Межпредметные проекты могут охватывать до двух-трех дисциплин близких по тематике и хронологии в образовательном процессе. Данные проекты позволяют формировать у студентов интегративные представления о специфике будущей профессии и углублять междисциплинарные связи. Координация таких проектов основывается на слаженной работе преподавателей, которая выражается в первую очередь в четко определенных исследовательских заданиях для творческих групп студентов и хорошо проработанных формах контроля результатов их самостоятельной работы.

Резюме. Таким образом, мы можем констатировать, что использование инновационных методов организации учебно-познавательной деятельности для формирования самостоятельности учащихся на разных ступенях современной образовательной системы является эффективным направлением психолого-педагогического сопровождения. Последовательная реализация данной работы с дошкольниками, школьниками и студентами не только позволит повысить общий уровень учебных достижений учащихся, но и сформирует необходимые для их дальнейшего личностного и профессионального роста качества, значимые в современном быстро развивающемся обществе.

Примечания

1. Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования, общего образования, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Проблема личности в психологии // Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / Под ред. А.В. Брушлинского. М.: Институт психологии РАН, 1997. С. 270–374.

2. Моросанова В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 6. С. 5–17.

3. Прыгин Г.С. Психология самостоятельности. Ижевск, Набережные Челны: Изд-во Института управления, 2009. 87 с.

4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2008. 713 с.

5. Тряпицына А.П. Педагогические основы творческой учебно-познавательной деятельности школьников: Дис. ... д-ра пед. наук. Л.: РГПУ, 1991. 396 с.

6. Беликов В.А. Образование. Деятельность. Личность. М.: Академия естествознания, 2010. 339 с.

7. Белич В.В. Комплесный анализ учебно-познавательной деятельности. Челябинск: ЧелГУ, 1986. 106 с.

8. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1982. 209 с.

9. Чехлова З.Ф. Деятельность – основа формирования личности: Дис. … д-ра пед. наук. СПб.: РГПУ, 1991. 436 с.

10. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Сост. М.Ю. Бабанский. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

11. Беликов В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект. М.: Владос, 2004. 357 с.

12. Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства. М.: Изд-во МГУ, 1988. 225 с.

13. Кисова В.В. Формирование саморегуляции как компонента психологической подготовки к школьному обучению у старших дошкольников // Фундаментальные исследования. 2013. № 8. С. 965–969.

14. Кисова В.В. Формирование саморегуляции в учебной деятельности дошкольников с задержкой психического развития. Н. Новгород: НГПУ, 2010. 121 с.

15. Князева Т.Н. Я учусь учиться. Психологический курс развивающих занятий для младших школьников. М.: АРКТИ, 2004. 216 с.

16. Мамонова Е.Б. Особенности развития личностной саморегуляции в младшем школьном возрасте: Автореферат дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород: НГПУ, 2004. 24 с.

17. Росина Н.Л. Особенности саморегуляции в учебной деятельности первоклассников // Шестилетние дети: Проблемы и исследования: Межвузовский сборник научных трудов. Н. Новгород: НГПУ, 1998. С. 123–133.

18. Круглова Н.Ф. Психологические особенности саморегуляции подростка в учебной деятельности // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 2. С. 66–73.

19. Осницкий А.К. Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся // Вопросы психологии. 1992. № 1–2. С. 52–63.

20. Конопкин О.А., Прыгин Г.С. Связь учебной успеваемости студентов с индивидуально-типологическими особенностями их саморегуляции // Вопросы психологии. 1984. № 3. С. 42–52.

21. Зобков А.В. Саморегуляционные особенности студента – субъекта учебной деятельности // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Сер. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2010. Т. 16. № 2. С. 205–254.

22. Вербицкий А.А. Самостоятельная работа и самостоятельная деятельность студента // Проблемы организации работы студентов в условиях многоуровневой структуры высшего образования: Тез. докладов Всерос. науч.-метод. конференции. Волгоград: Волг. ГТУ, 1994. С. 6.

23. Костромина С.Н., Дворникова Т.А. Учебные стратегии как средство организации самостоятельной работы студентов // Вестник СПбГУ. Сер. 6. Философия. Политология. Социология. Психология. Право. Международные отношения. 2007. Вып. 3. С. 295–306.

24. Руководство по внедрению проектно-ориентированных методов в образование (Handbook on the Project-Oriented Methods (POMs) in education): Учебно-методические материалы / Под ред. Д. Инфанте, Ю.А. Кузнецова, А.К. Любимова. Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 2007. 124 с.

25. Кисова В.В., Кузнецов Ю.А., Семенов А.В. О некоторых психологических аспектах современной Российской системы образования // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2013. № 5(2). С. 82–86.

26. Olesen H.S., Jensen J.H. Problem-Oriented Project Work. A workbook. Roskilde: Roskilde University Press, 2004. 314 p.

27. Кузнецов Ю.А., Семенов А.В. Инновационная модель подготовки экономистов в области математики и экономико-математического моделирования // Вестник Нижегородского университета. 2012. № 4(1). С. 71–75.

28. Кузнецов Ю.А. Опыт Нижегородского университета по подготовке специалистов в области математических методов в экономике // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2011. № 3–3. С. 63–72.

29. Любимов А.К., Кузнецов Ю.А., Семенов А.В. Инновационная система подготовки специалистов в области математических методов в экономике и бизнес-информатике // Наука и Школа. 2013. № 5. С. 39–42.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK ORGANIZATION IN THE LEARNING AND COGNITIVE ACTIVITY CONTEXT

V.V. Kisova, Yu.A. Kuznetsov, A.V. Semenov

The paper presents an analytical review of research on the problem of forming educational self-reliance at different levels of the modern educational system. We note the role of self-regulation in the development of this personal characteristic. The experience of using innovative pedagogical technologies to form educational self-reliance in the conditions of educational institutions is presented. We make a conclusion on the effectiveness of the use of innovative methods for organizing training and learning activities to form cognitive self-reliance of students.

Keywords: federal state educational standard, educational self-reliance, self-regulation, project method.

References

1. Abul'hanova-Slavskaja K.A. Problema lichnosti v psihologii // Psihologicheskaja nauka v Rossii HH stoletija: problemy teorii i istorii / Pod red. A.V. Brushlinskogo. M.: Institut psihologii RAN, 1997. S. 270–374.

2. Morosanova V.I. Lichnostnye aspekty samoreguljacii proizvol'noj aktivnosti cheloveka // Psihologicheskij zhurnal. 2002. T. 23. № 6. S. 5–17.

3. Prygin G.S. Psihologija samostojatel'nosti. Izhevsk, Naberezhnye Chelny: Izd-vo Instituta upravlenija, 2009. 87 s.

4. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshhej psihologii. SPb.: Piter, 2008. 713 s.

5. Trjapicyna A.P. Pedagogicheskie osnovy tvorcheskoj uchebno-poznavatel'noj dejatel'nosti shkol'nikov: Dis. ... d-ra ped. nauk. L.: RGPU, 1991. 396 s.

6. Belikov V.A. Obrazovanie. Dejatel'nost'. Lichnost'. M.: Akademija estestvoznanija, 2010. 339 s.

7. Belich V.V. Komplesnyj analiz uchebno-poznavatel'noj dejatel'nosti. Cheljabinsk: ChelGU, 1986. 106 s.

8. Shamova T.I. Aktivizacija uchenija shkol'nikov. M.: Pedagogika, 1982. 209 s.

9. Chehlova Z.F. Dejatel'nost' – osnova formirovanija lichnosti: Dis. … d-ra ped. nauk. SPb.: RGPU, 1991. 436 s.

10. Babanskij Ju.K. Izbrannye pedagogicheskie trudy / Sost. M.Ju. Babanskij. M.: Pedagogika, 1989. 560 s.

11. Belikov V.A. Filosofija obrazovanija lichnosti: dejatel'nostnyj aspekt. M.: Vlados, 2004. 357 s.

12. Gabaj T.V. Uchebnaja dejatel'nost' i ee sredstva. M.: Izd-vo MGU, 1988. 225 s.

13. Kisova V.V. Formirovanie samoreguljacii kak komponenta psihologicheskoj podgotovki k shkol'nomu obucheniju u starshih doshkol'nikov // Fundamental'nye issledovanija. 2013. № 8. S. 965–969.

14. Kisova V.V. Formirovanie samoreguljacii v uchebnoj dejatel'nosti doshkol'nikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija. N. Novgorod: NGPU, 2010. 121 s.

15. Knjazeva T.N. Ja uchus' uchit'sja. Psihologicheskij kurs razvivajushhih zanjatij dlja mladshih shkol'nikov. M.: ARKTI, 2004. 216 s.

16. Mamonova E.B. Osobennosti razvitija lichnostnoj samoreguljacii v mladshem shkol'nom vozraste: Avtoreferat dis. ... kand. psihol. nauk. N. Novgorod: NGPU, 2004. 24 s.

17. Rosina N.L. Osobennosti samoreguljacii v uchebnoj dejatel'nosti pervoklassnikov // Shestiletnie deti: Problemy i issledovanija: Mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov. N. Novgorod: NGPU, 1998. S. 123–133.

18. Kruglova N.F. Psihologicheskie osobennosti samoreguljacii podrostka v uchebnoj dejatel'nosti // Psihologicheskij zhurnal. 1994. T. 15. № 2. S. 66–73.

19. Osnickij A.K. Umenija samoreguljacii v professional'nom samoopredelenii uchashhihsja // Voprosy psihologii. 1992. № 1–2. S. 52–63.

20. Konopkin O.A., Prygin G.S. Svjaz' uchebnoj uspevaemosti studentov s individual'no-tipologicheskimi osobennostjami ih samoreguljacii // Voprosy psihologii. 1984. № 3. S. 42–52.

21. Zobkov A.V. Samoreguljacionnye osobennosti studenta – sub#ekta uchebnoj dejatel'nosti // Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova. Ser. Pedagogika. Psihologija. Social'naja rabota. Juvenologija. Sociokinetika. 2010. T. 16. № 2. S. 205–254.

22. Verbickij A.A. Samostojatel'naja rabota i samostojatel'naja dejatel'nost' studenta // Problemy organizacii raboty studentov v uslovijah mnogourovnevoj struktury vysshego obrazovanija: Tez. dokladov Vseros. nauch.-metod. konferencii. Volgograd: Volg. GTU, 1994. S. 6.

23. Kostromina S.N., Dvornikova T.A. Uchebnye strategii kak sredstvo organizacii samostojatel'noj raboty studentov // Vestnik SPbGU. Ser. 6. Filosofija. Politologija. Sociologija. Psihologija. Pravo. Mezhdunarodnye otnoshenija. 2007. Vyp. 3. S. 295–306.

24. Rukovodstvo po vnedreniju proektno-orientirovannyh metodov v obrazovanie (Handbook on the Project-Oriented Methods (POMs) in education): Uchebno-metodicheskie materialy / Pod red. D. Infante, Ju.A. Kuznecova, A.K. Ljubimova. N. Novgorod: Izd-vo NNGU, 2007. 124 s.

25. Kisova V.V., Kuznecov Ju.A., Semenov A.V. O nekotoryh psihologicheskih aspektah sovremennoj Rossijskoj sistemy obrazovanija // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. 2013. № 5(2). S. 82–86.

26. Olesen H.S., Jensen J.H. Problem-Oriented Project Work. A workbook. Roskilde: Roskilde University Press, 2004. 314 p.

27. Kuznecov Ju.A., Semenov A.V. Innovacionnaja model' podgotovki jekonomistov v oblasti matematiki i jekonomiko-matematicheskogo modelirovanija // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta. 2012. № 4(1). S. 71–75.

28. Kuznecov Ju.A. Opyt Nizhegorodskogo universiteta po podgotovke specialistov v oblasti matematicheskih metodov v jekonomike //Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. 2011. № 3–3. S. 63–72.

29. Ljubimov A.K., Kuznecov Ju.A., Semenov A.V. Innovacionnaja sistema podgotovki specialistov v oblasti matematicheskih metodov v jekonomike i biznes-informatike // Nauka i Shkola. 2013. № 5. S. 39–42.

УДК 378:001.891

ЭМПИРИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗРАБОТКЕ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОЙ АВТОНОМИИ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

© 2014 г.

С.А. Гапонова, В.С. Балашов

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина

sagap@mail.ru

Поступила в редакцию 03.06.2014

О разработке программы развития личностной автономии и ответственности у студентов. Обосновывается актуальность проблемы исследования данных характеристик, значимость их развития для формирования зрелой личности. В результате анализа данных, полученных в ходе эмпирического исследования, и литературных источников по данной проблематике обосновываются содержательная часть разрабатываемой программы развития и критерии, которым должна соответствовать ее практическая часть. Обозначаются цель подобных развивающих мероприятий и их основные задачи, уровни личности студента, на развитие которых должны быть направлены развивающие мероприятия.

Ключевые слова: ответственность, личностная автономия, самодетерминированное поведение, компетентность, социально-психологическая адаптация.

В современных образовательных стандартах третьего поколения самостоятельной работе студентов придается особое значение. Развитие у студентов инициативности, самостоятельности и ответственности входит в структуру компетенций, которые призваны развивать институты высшего образования для подготовки молодого специалиста, способного адаптироваться к рынку труда [1; 2].

В то же время, начиная учебу в вузе, молодой человек, впервые сталкивается с ситуацией, когда ему предоставляется большая внешняя свобода действий и когда на него налагается огромная ответственность. В этот период продолжается процесс перехода от зависимого подросткового возраста к самостоятельной и ответственной взрослости [3; 4], уменьшается контроль учебной деятельности со стороны учителей и родителей, постепенно осуществляется «переход движущих сил и источников личностного развития извне вовнутрь» [5]. Таким образом, у молодого человека формируется его потребность и готовность к непрерывному самообразованию в изменяющихся условиях, закладываются основы профессионализма [5; 6].

В настоящее время в психолого-педагогической науке существуют разработки теоретических основ формирования ответственности детей и подростков (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, З.Н. Борисова, К.А. Климова, А.П. Медведицкий, А.Д. Алфёров, М.Н. Аплетаев), а также формирования ответственности у студентов в процессе учебной деятельности [7]. Однако методы формирования личностной автономии в комплексе с развитием ответственности студентов до сих пор не разработаны.

В то же время ряд исследований наглядно демонстрирует возможные результаты формирования ответственности в отрыве от личностной автономии: в результате получается закрепление лишь исполнительской стороны ответственности, т.е. психологических образований, представляющих собой синтез послушания и подчиненности [4; 6]. Таким же усеченным видится и одностороннее развитие личностной автономии, переходящей в раскрепощение и своеволие, индивидуализацию и эгоизм без ограничивающих, сдерживающих ее факторов, включающих человека в общество [8].

Поэтому представляется актуальной задача разработки программы развития, которая позволила бы интегрировать оба рассматриваемых феномена в целостное качество личности, выработать сознательное отношение к жизни, что явилось бы залогом формирования более гармоничной и целостной личности студента.

В связи с этим в проведенном нами эмпирическом исследовании ставилась задача выявления связей показателей социально-психологической адаптации студентов с характеристиками их ответственности и личностной автономии, поскольку понимание структуры этих свя-

зей может послужить основанием для разработки программы по развитию личностной автономии и ответственности как неотъемлемых характеристик социальной и психологической адаптации личности.

Для решения поставленной задачи нами использовались следующие методики:

1) Русскоязычный опросник каузальных ориентации (РОКО) (О.Е. Дергачева, Л.Я. Дорффман, Д.А. Леонтьев, 2008), измеряющий выраженность трёх локусов каузальности: автономного, внешнего и безличного;

2) Вопросник «Ответственность» (В.П. Прядеин, 2008) направленный на выявление уровня развития ответственности;

3) методика социально-психологической адаптации (СПА) (К. Роджерс, Р. Даймонд; адаптация Т.В. Снегиревой, АПН СССР, 1978), измеряющая уровень приспособленности человека к условиям взаимодействия с окружающими его людьми в системе межличностных отношений;

4) самоактуализационный тест (САТ) (Л.Я. Гозман, 1995) – методика, предназначенная для оценки уровня самоактуализации личности, качеств, рассматриваемых как критерии личностной зрелости.

В качестве дополнительных использовались следующие методики:

1) тест смысложизненных ориентаций (Д.А. Леонтьев, 1992), измеряющий глубину переживания осмысленности жизни (20 пунктов);

2) методика исследования стратегии преодолевающего поведения (SACS) (С. Хобфолл, 1994), изучающая формы адаптации человека к ситуациям преодоления.

Выборку составили 43 студента двух нижегородских вузов (НГПУ им. К. Минина и ННГУ им. Н.И. Лобачевского) психологических факультетов и отделений в возрасте от 18 до 21 года; 10 юношей и 33 девушки.

Для выявления связей показателей социально-психологической адаптации студентов с характеристиками их ответственности и личностной автономии применялся метод корреляционного анализа Пирсона. Результаты анализа структуры взаимосвязей представлены в виде корреляционных плеяд (рис. 1 и 2). Учитывались только статистически достоверные корреляции ($p > 0.05$ и ниже), имеющие среднюю и сильную связь ($0.50 < r < 1$).

Следует отметить тот факт, что вся структура значимых корреляционных связей представ-

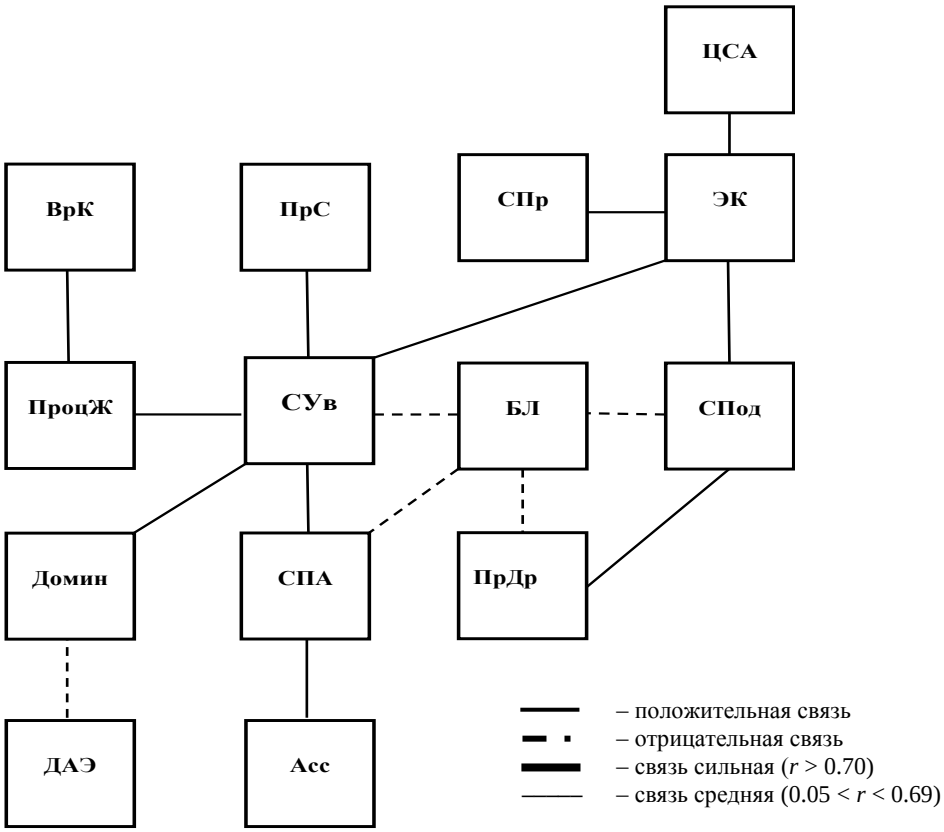


Рис. 1. Структура первой корреляционной плеяды

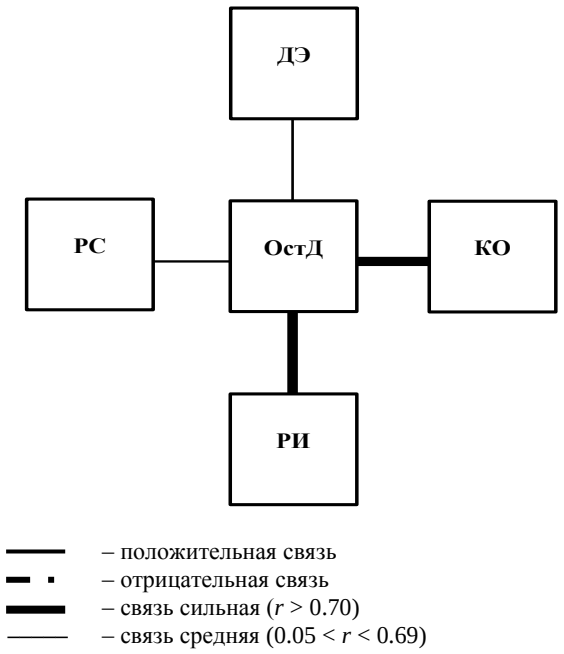


Рис. 2. Структура второй корреляционной плеяды

ляет собой две независимые корреляционные плеяды. Особенно интересен тот факт, что прямых связей между характеристиками личностной автономии и ответственности не было выявлено и именно по этой линии проходит разделение плеяд. С другой стороны, вторая плеяда включает в себя пассивные стратегии поведения в ситуации преодоления и связанные с ними характеристики ответственности. То есть плеяды отличаются также по характеристике степени активности в ситуации преодоления.

Так, первая плеяда включает в себя параметр безличной каузальной ориентации и адаптации, а также отрицательно связанные с ними характеристики самовосприятия, ценностей и активных стратегий преодоления. Ее основу составляет треугольник, состоящий из положительной связи между характеристиками самоуважения (СУв) и адаптации (СПА) (r = 0.56) и отрицательной связи этих характеристик с безличной каузальной ориентацией (БЛ) по методике РОКО (r = –0.53 и –0.57 соответственно). Другими словами, чем выше характерная для безличной каузальной ориентации «выученная беспомощность» [9], безличная каузальная ориентация, низкая мотивация и пассивность, тем ниже проявляется уровень адаптации личности и ее самоуважение, а вместе с ними самоподдержка (СПод) (r = –0.53) и принятие других (ПрДр) (r = –0.54). Эти связи могут указывать на роль внутренних поддерживающих характеристик личности, ее мотивационных и когнитивных структур, отношения к себе, а также отношения к окружающим, принятия других. Кроме того, мы можем предполагать, что в поведении адаптивность проявляется в ассертивных (Асс), активных и ответственных действиях в ситуации преодоления, на что указывает прямая связь данных характеристик (r = 0.51).

Данные характеристики мы можем условно объединить в понятие самодетерминации, определив ее как способность к внутренней мотивации и отграничив от подкрепляемых реакций, удовлетворения влечений и действий под влиянием других сил, которые тоже могут рассматриваться как детерминанты поведения человека (что характерно для контролирующей каузальной ориентации). Активные и волевые действия (Домин, Асс) в данном случае связаны с самоуважением и общим уровнем адаптации, которые, в свою очередь, опосредованно связаны с ценностной ориентацией (в нашем случае – с ценностью самоактуализации) (ЦСА). Эмоциональный комфорт (ЭК) и ценность самоактуализации по сути составляют качество, названное авторами теории самодетерминации компетентностью [7], которая понимается как один из типов внутренней удовлетворенности и достигается человеком при выполнении деятельности, обеспечивая развитие. Таким образом, самодетерминированное поведение и компетентность являются основой направленного устойчивого поведения, в котором совершается выбор.

Обратившись ко второй выявленной плеяде (рис. 2), мы можем отметить, что осторожные действия (ОстД) в ситуациях преодоления положительно связаны с характеристиками ответственности: когнитивной осмысленностью (КО) (r = 0.65) и интернальной регуляцией (ИР) (r = 0.67), динамической эргичностью (ДЭ) (r = 0.53) и субъектной результативностью (СР) (r = 0.56).

Другими словами, чем глубже студент понимает ответственность, чем больше у него проявляется способность брать ее на себя и самостоятельно, без внешнего контроля выполнять трудные и ответственные задачи, ориентируясь на их личную значимость для себя, тем более он склонен выбирать стратегию осторожных действий в сложных, стрессовых ситуациях. Такое отношение к ответственности можно определить как более глубокое понимание ее сути. И для нас важен тот факт, что если бы мы останавливались лишь на развитии интернальной регуляции и осмысленной ответственности,

то это бы приводило к большей пассивности, стратегии осторожных действий в ситуации преодоления. То есть эти данные частично отражают механизм изолированного развития ответственности, негативно влияющий на активность личности.

Кроме того, можно предполагать, что если бы не было этой личной заинтересованности и индивидуальных потребностей (в терминологии функциональной теории мотивации [10]), то не существовало бы и мотивации для удовлетворения общественных потребностей, поскольку не имела бы места личная заинтересованность в выполнении общественно значимого дела.

Итак, нами были выявлены связи личностной автономии и ответственности с характеристиками, относящимися к эмоциональной, ценностно-смысловой, когнитивной сфере и поведению [4; 5]. В частности, было выявлено, что для самостоятельной, уверенной и ответственной поведенческой активности необходимо развитие механизмов самодетерминации, которые, в свою очередь, тесно связаны с отношением к себе – принятием, уважением, самоподдержкой, а также с принятием других, наличием у студента собственной позиции, основанной на ценностях, субъективной значимости результата выполнения ответственного задания.

В то же время были выявлены и необходимые показатели, ограничивающие автономность личности (например, излишнее доминирование или ориентацию на себя) и включающие независимую личность в социум, которые проявляются в осторожных действиях. Этими ограничителями служат самокритичность, глубокое понимание ответственности и способность брать ее на себя, не перекладывая на других.

На наш взгляд, именно эти ограничения обеспечивают связь личности с социумом, позволяя ей при сохранении независимости и свободы выбора оставаться социально адаптированной, включенной в общественную жизнь.

Таким образом, на основе эмпирического подхода, примененного в нашем исследовании, и анализа литературных источников, мы можем обозначить критерии, на базе которых должна строиться программа развития личностной автономии и ответственности.

Говоря о содержательной, практической части программы, в первую очередь стоит отметить, что она должна вестись на глубинном, или, лучше сказать – вершинном, уровне [5], по сравнению с классическими тренингами на уровне знаний, умений и навыков (ЗУНов). Ведь в центре нашего внимания будут лежать не дезадаптивные установки, а ценностно-смысловые ориентации личности, служащие основанием регуляции самодетерминированного поведения. Независимо от формы проведения данных развивающих мероприятий (тренинг личностного роста, включающий как обучающие и развивающие, так и терапевтические техники, или же полноценная психотерапевтическая деятельность), они должны иметь достаточную продолжительность во времени и включать в себя несколько встреч [11].

Целью данной программы является развитие личностной автономии и ответственности студентов вуза:

– механизмов саморегуляции и самодетерминации личности, реализующихся в виде осознанного выбора жизненных ориентаций, целей и ценностей, способа действий, учитывающего как внутренние стремления, так и внешние условия жизни человека;

– осознания и принятия на этой основе внутренней ответственности и долга за самостоятельное достижение результатов, реализацию поставленных целей и задач и в целом – изменений, происходящих в жизни.

Задачи программы можно сформулировать исходя из полученных в ходе эмпирического исследования данных и анализа литературных источников. Чтобы обозначить их, мы условно разделим программу на ряд блоков, на развитие которых должно быть направлено методическое наполнение содержания развивающей программы.

1. Когнитивный блок – направленный на развитие рефлексии и самопознания, что должно способствовать формированию адекватной самооценки, осознанию себя в конкретной жизненной ситуации и системе социальных отношений. Кроме того, исходя из результатов нашего исследования, важным является формирование установок на самопринятие и принятие других, самоуважение и самоподдержку.

2. Ценностно-смысловой блок, направленный на осознание своих потребностей, мотивов, ценностей и целей как основы для самодетерминированного поведения – направленности, ядра личности, а также жизненной перспективы, на основании которой формируется временная компетентность. Кроме того, студенту необходимо осознание включенности своих целей в общие, групповые (например, цели студенческой группы).

3. Регуляторный блок – формирование ориентации, установки к признанию себя причиной своих действий, а не следствием неконтролируемых внутренних и внешних факторов.

4. Поведенческий блок – развитие навыков активного, самостоятельного уверенного поведения, развитие внутренней психологической уверенности (ассертивности) как залога успешной реализации направленности личности.

Таким образом, подобная программа должна охватывать достаточно широкий спектр методов и техник развития: осознания собственных смысло-жизненных ориентаций и механизмов целеполагания, способностей к самостоятельному выбору и ассертивному поведению как способу достижения поставленных целей, осознания не только личной, но и социальной ответственности, включенности своих индивидуальных целей в общественные [10]. Только при таком комплексном подходе к развитию личностной автономии и ответственности, на наш взгляд, возможно достижение их гармоничной интеграции, повышения уровня осознанности и ответственности за свою жизнь, целостного развития личности студента.

Список литературы

1. Густова Е.А. Динамика становления личностно-профессиональной компетентности студентов вуза, будущих социальных работников // Вестник МГОУ. Серия Психологические науки. 2012. № 2. С. 73–79.

2. Орлова Е.А., Карпова Е.А. Проблема определения понятия адаптивности студентов вуза к современному рынку труда // Вестник МГОУ. Серия Психологические науки. 2012. № 2. С. 7–11.

3. Гапонова С.А. Возрастная психология. Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 1999. 112 с.

4. Прядеин В.П. Половозрастные особенности ответственности личности. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1998. 291 с.

5. Леонтьев Д.А. Феномен ответственности: между недержанием и гиперконтролем // Экзистенциальное измерение в консультировании и психотерапии. Т. 2. Бирштонас. Вильнюс: ВЕАЭТ, 2005. С. 7–22.

6. Буровихина И.А., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Паттерны саморегуляции и психологическое благополучие в подростковом возрасте // Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. Ч. 2: Симпозиум «Субъект и личность в психологии саморегуляции». Кисловодск; Ставрополь: СевКавГТУ, 2009. С. 266–271.

7. Барановская Л.А. Формирование ответственности у студентов в процессе учебной деятельности: Дис. … канд. пед. наук. Красноярск: Изд-во КГПУ, 1996. 151 с.

8. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / Пер. с англ. и нем.; Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; вст. ст. Д.А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. 368 с.

9. Дергачева О.Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана // Современная психология мотивации / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. С. 103–121.

10. Бех В.П. Социальный организм учебной формы: теоретические и практические аспекты // Культурологічний вісник Нижньої наддніпрянщини. 1995. Вип. 2. С. 88–97.

11. Балашов В.С. Разработка методов и технологий, направленных на развитие у студентов личностной автономии и ответственности: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Педагогика и психология: тренды, проблемы, актуальные задачи». Краснодар: Априори, 2012. С. 78.

EMPIRICAL APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF A PROGRAM OF PERSONAL AUTONOMY AND RESPONSIBILITY AMONG UNIVERSITY STUDENTS

S.A. Gaponova, V.S. Balashov

The article discusses the program of development of student’s personal autonomy and responsibility. We prove the relevance of the research of these characteristics and the significance of their development for the formation of a mature personality. As a result of the analysis of the data obtained in the course of the empirical research and literary sources on this subject, we provide a substantiation for the content of the development program and the criteria for its practical part. The goal of such developing programs and their main objectives are stated, as well as the levels of the student's personality that are the object of the developing activities.

Keywords: responsibility, personal autonomy, self-determined behavior, competition, social and psychological adaptation.

References

1. Gustova E.A. Dinamika stanovlenija lichnostno-professional'noj kompetentnosti studentov vuza, budushhih social'nyh rabotnikov // Vestnik MGOU. Serija Psihologicheskie nauki. 2012. № 2. S. 73–79.

2. Orlova E.A., Karpova E.A. Problema opredelenija ponjatija adaptivnosti1studentov vuza k sovremennomu rynku truda // Vestnik MGOU. Serija Psihologicheskie nauki. 2012. № 2. S. 7–11.

3. Gaponova S.A. Vozrastnaja psihologija. N. Novgorod: Izd-vo NGPU, 1999. 112 s.

4. Prjadein V.P. Polovozrastnye osobennosti otvetstvennosti lichnosti. Ekaterinburg: Ural. gos. ped. un-t, 1998. 291 s.

5. Leont'ev D.A. Fenomen otvetstvennosti: mezhdu nederzhaniem i giperkontrolem // Jekzistencial'noe izmerenie v konsul'tirovanii i psihoterapii. T. 2. Birshtonas. Vil'njus: VEAJeT, 2005. S. 7–22.

6. Burovihina I.A., Leont'ev D.A., Osin E.N. Patterny samoreguljacii i psihologicheskoe blagopoluchie v podrostkovom vozraste // Lichnostnyj resurs sub'ekta truda v izmenjajushhejsja Rossii: materialy II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ch. 2: Simpozium «Sub'ekt i lichnost' v psihologii samoreguljacii». Kislovodsk; Stavropol': SevKavGTU, 2009. S. 266–271.

7. Baranovskaja L.A. Formirovanie otvetstvennosti u studentov v processe uchebnoj dejatel'nosti: Dis. … kand. ped. nauk. Krasnojarsk: Izd-vo KGPU, 1996. 151 s.

8. Frankl V. Chelovek v poiskah smysla: Sbornik / Per. s angl. i nem.; Obshh. red. L.Ja. Gozmana i D.A. Leont'eva; vst. st. D.A. Leont'eva. M.: Progress, 1990. 368 s.

9. Dergacheva O.E. Avtonomija i samodeterminacija v psihologii motivacii: teorija Je. Desi i R. Rajana // Sovremennaja psihologija motivacii / Pod red. D.A. Leont'eva. M.: Smysl, 2002. S. 103–121.

10. Beh V.P. Social'nyj organizm uchebnoj formy: teoreticheskie i prakticheskie aspekty // Kul'turologichnij visnik Nizhn'oï naddniprjanshhini. 1995. Vip. 2. S. 88–97.

11. Balashov V.S. Razrabotka metodov i tehnologij, napravlennyh na razvitie u studentov lichnostnoj avtonomii i otvetstvennosti: Materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Pedagogika i psihologija: trendy, problemy, aktual'nye zadachi». Krasnodar: Apriori, 2012. S. 78.

УДК 378:001.891

К ПРОБЛЕМЕ ИЗМЕНЕННЫХ СОСТОЯНИЙ СОЗНАНИЯ

© 2014 г.

В.В. Козлов

Ярославский госуниверситет им. П.Г. Демидова

kozlov@zi-kozlov.ru

Поступила в редакцию 03.06.2014

Рассматривается проблема измененных состояний сознания, описываются их качественные характеристики, способы и методы их индукции. Дается определение измененных состояний сознания и их основных отличительных признаков, а также приводится авторская картография состояний сознания, анализ полных, обыденных, трансовых, расширенных, психоделических состояний сознания. Особое место занимает описание расширенных состояний сознания, индуцированных особыми жизненными ситуациями и творческими вызовами.

Ключевые слова: сознание, состояние, связное дыхание, транс, психоделическое состояние сознания, ресурс, творчество.

В настоящее время в европейской психологической традиции нет общепринятой классификации состояний сознания. Определения состояний сознания чрезвычайно размыты и не позволяют выделить качественной разницы между ними. Это наблюдается не только в континууме «необычных» состояний обычного (нормального) сознания, но и в таких дуальных его составляющих, каковыми являются здоровое и патологическое состояния сознания. Термины *необычные состояния сознания*, *неординарные состояния сознания*, *измененные состояния сознания* представляются излишне широкими. В среде профессионалов они используются как синонимы при определении тех психических состояний, которые являются предметом этой статьи. Ими обозначается огромное число состояний, которые оказываются малоинтересны либо вовсе неинтересны с терапевтической или эвристической точки зрения.

Сознание может глубоко изменяться под воздействием самых разнообразных патологических процессов: мозговых травм, поражений химическими или биологическими отравляющими веществами, инфекциями, нарушениями мозгового кровообращения или злокачественными процессами в центральной нервной системе. Подобные явления, конечно же, могут приводить к глубоким изменениям в умственной деятельности, которые могли бы способствовать тому, чтобы отнести их к категории «необычных состояний сознания». Однако соответствующие повреждения, служащие причиной «обыкновенного бреда», или «органических психозов» – состояний, безусловно, важных с клинической точки зрения, не являются предметом нашего рассмотрения. Люди, страдающие от подобных поражений, как правило, теряют пространственно-временную ориентацию, и их интеллектуальные возможности скудны.

В данной статье мы уделим внимание другой большой и важной подгруппе необычных состояний сознания, значительно отличающейся от остальных и представляющей собою неоценимый источник новых сведений о человеческой психике. Они обладают замечательными психотерапевтическими и трансформационными возможностями. Систематические включенные наблюдения, эксперименты, проводившиеся нами (а также нашими учениками) на протяжении двадцати пяти лет, позволили прийти к выводу об исключительной природе, эвристической ценности *расширенных состояний сознания (РСС)*. Несмотря на то что в России уже двадцать пять лет широко распространены практики, использующие РСС, представители современной психологии и психотерапии не располагают достаточными сведениями об их специфическом характере.

В силу вышеуказанных причин мы хотим сразу же по возможности четко и однозначно обозначить понятие РСС.

Расширенное состояние сознания *– особое состояние измененного сознания, которое возникает при связном дыхании. Даже в среде профессионалов термины «измененные состояния сознания» (ИСС) и «расширенные состояния сознания» применяются как синонимичные. На самом деле эти термины не идентичны как по объему, так и по содержанию. Понятие ИСС является родовым по отношению к поня-*

тию РСС. К ИСС относятся медитативные, трансовые, гипнотические, психоделические и другие необычные состояния сознания. Процесс связного осознанного дыхания – это способ и средство достижения РСС. При этом возникающее РСС является естественным физиологическим и психологическим феноменом.

РСС характеризуется максимальной мобилизацией резервных возможностей человеческой психики, когда человек при помощи полного расслабления и осознанного связного дыхания получает расширенные возможности управления центральной и периферической нервными системами, работы с бессознательным материалом, организмом в целом.

РСС, которое возникает в процессе связного дыхания, качественно отличается от состояний, возникающих при глубоком гипнозе, трансе, медитации и других способах достижения ИСС. РСС – качественно особое психологическое и психофизиологическое состояние, отличающееся от сна, бодрствования, патологических нарушений сознания, нарушений сознания при приеме алкоголя, наркотиков и психоделических препаратов.

Процесс связного дыхания как способ и средство достижения РСС обладает такими качествами, как осознанность, контролируемость, управляемость, присутствие воли, намерения и возможности в любой момент времени возвратиться в обычное состояние сознания (ОСС).

РСС обладает специфической феноменологией, отличается аутизацией сенсорной сферы, искажением восприятия времени, гипермнезией и некоторыми другими качественными изменениями психических процессов.

Наши исследования нейропсихологических механизмов индукции РСС при помощи связного (циклического) дыхания показывают, что оно может быть использовано сознательно для вызывания ресурсных («потоковых», творческих, эвристических) состояний сознания. Ресурсные, творческие состояния сознания спонтанно, неосознанно сопровождаются связным дыханием. Специальные настройки и осознанное использование связного дыхания (самого простого и доступного для человека инструмента) позволяют открыть доступ к эвристическому ресурсу и способны помочь реализоваться личности, самоактуализироваться.

Чтобы более подробно очертить границы РСС и вычленить его специфические качества, рассмотрим следующую карту уровней ИСС.

Сразу оговоримся, что термины «измененное состояние сознания» и «необычное состояние сознания» мы будем употреблять как синонимичные. Хотя понятие ИСС достаточно широко употребляется в науке, мы считаем, что сознание (индивидуальное свободное сознание) не меняется по существу. Можно корректно говорить об изменении содержания сознания в зависимости от среды идентификации. В этом отношении мы можем анализировать содержание самосознания, что в нашем понимании не одно и то же.

В соответствии с этой логикой, ИСС – специфическое психическое состояние, индуцированное различными физиологическими, психологическими или фармакологическими приемами, методами и средствами, которое субъективно, на уровне самосознания, распознается самим человеком (или его объективным наблюдателем) как достаточно выраженное отклонение субъективного опыта или психического функционирования от его общего нормального состояния, когда он бодрствует и пребывает в бдительном сознании. Степень отклонения в ИСС человека оценивается по неординарности, необычности изменений в интеллектуально-мыслительной, эмоциональной, сенсорно-перцептивной и поведенческой сферах.

При более подробном анализе мы можем вычленить следующие изменения.

1. Субъективное ощущение изменения мышления (проявляется в скорости интеллектуальных процессов от плотных мгновенных прозрений-переживаний в расширенных и психоделических состояний до вязкости, отрешенности и «невозможности мыслить», «соскальзываний», «потери мысли» или сложности в вынесении суждений в трансовых состояниях сознания).

2. Изменения в концентрации внимания, с потерей произвольности в трансовых состояниях сознания, спонтанности переключения в трансовых состояниях, расширения объема и возникновения феномена послепроизвольного внимания («захватывания» сюжетом переживания, непроизвольной фиксации) в расширенных и психоделических состояниях сознания.

3. Изменения мнемических процессов в сторону сужения в трансовых состояниях сознания и появления возможности ресурсных возможностей памяти в расширенных и психоделических состояниях сознания, особенно образной и эмоциональной составляющей.

4. Изменения в субъективном восприятии времени, которые сводятся к оценке длительных отрезков времени как коротких (присущи как полным, так и трансовым, расширенным и психоделическим состояниям сознания): «уплотнение» времени, когда

за короткий промежуток времени переживаются масштабные сюжеты, равные по субъективному содержанию годам жизни или всей жизни (расширенные и психоделические состояния), «остановка времени», когда малые промежутки времени ощущаются как весьма длительные.

5. Страх потери волевого контроля над телом, эмоциями, движениями, поведением (расширенные и психоделические состояния), страх утраты эго-идентичности), ужас – восторг в процессе диссоциации (психоделические состояния).

6. Изменения в эмоциональной сфере заключаются:

– в быстрой смене эмоционального тона ощущений;

– в инфантилизации эмоций (прилив эмоций особой силы и чистоты, накала, тотальности);

– в эмоциональной лабильности (быстрой смене эмоций по содержанию и интенсивности);

– в появлении сильных уникальных чувств (единения с миром, духовной любви, великого сострадания, радостности бытия – в расширенных и психоделических состояниях), биполярных и амбивалентных динамических аффектов (в психоделических состояниях);

– в трудности выражения и вербализации эмоций, чувств, в их непередаваемости.

7. Изменение схемы тела, в том числе образа я, кинестетические иллюзии, галлюцинации в восприятии:

– веса тела: легкость – тяжесть (тело легкое как перышко, ощущение парения и др. – тело чугунное, будто свинцом налитое и др.);

– температуры: жар – холод (тело «горит», жарко как в огне – космический холод, как лед);

– давления: распирание – сжатие;

– объема и границ тела: увеличение – уменьшение всего тела или частей и органов.

8. Искажения в восприятии и переживании реальности, представляющие собой иллюзии в различных сенсорно-перцептивных модальностях, галлюцинации и псевдогаллюцинации одномодального и интермодального характера вплоть до истого переживания галлюцинаций в качестве базовой реальности, а также временное обострение остроты восприятия, синестезии (расширенные и в основном психоделические состояния сознания).

9. Появление новых бытийных смыслов, инсайтов разрешения задач жизни, а также изменение системы личностных значений и ценностей.

10. Трудности в вербализации переживаний ИСС.

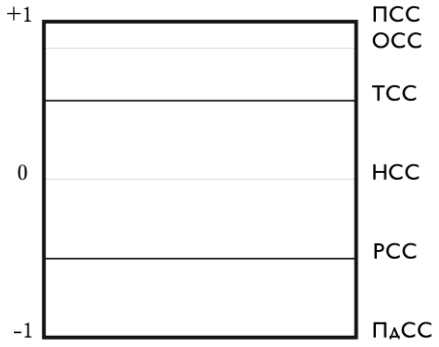
11. Чувство обновления, возрождения, открывания новых просторов жизни (в расширенных и психоделических состояниях сознания) и при выходе из них.

12. Повышение гипнабельности, внушаемости, снижение критики в трансовых состояниях сознания, повышение автономности, поленезависимости (в расширенных и психоделических состояниях сознания), тенденция искажать или неверно интерпретировать различные стимулы (вербальные, звуковые, световые и образные, кинестетические, вкусовые, обонятельные) на основе личностных установок и страхов.

Для топологического обозначения РСС среди других ИСС мы предлагаем континуум уровней измененности сознания, в котором крайние шкалы следующие:

+1 – состояние четкого, ясного, полного сознания,

–1 – глубокое психоделическое состояние сознания.



У нас нет уверенности в том, что состояние четкого, ясного, **полного состояния сознания** является приоритетом обычного состояния сознания. Более того, у нас есть предположение, что это состояние полноты осознания бывает не столь часто в обычном (обыденном) состоянии сознания (ОСС).

Полное, четкое, ясное осознание связано с состояниями сознания, подобными инсайту (от англ. *insight* – проницательность, усмотрение) в гештальттеории. В русском языке есть очень емкое слово «озарение», означающее сиюминутное охватывание сути, общих, существенных и необходимых свойств, отношений внутренней и внешней реальности. Это некое предельное, пиковое состояние сознания в смысле его полноты и ясности. Трудно даже предположить существование человека, который находится все время в состоянии «инсайта», или

озарения. Что касается творческих состояний сознания, то следует признать, что они обладают всеми признаками ИСС.

Для обычного, **обыденного состояния сознания** более подходит название «плавающего осознания», по глубине флуктуирующего в пределах от +1 до 0, т.е. в пространстве от полного осознания до «нулевого сознания», включая трансовые состояния сознания (ТСС). Обыденное состояние сознания в обывательском понимании связано с понятием «норма» (от лат. *norma* – правило, руководящее начало). Оно характеризирует образец поведения человека, с помощью которого осуществляются взаимосвязь и взаимодействие в системе «человек – общество – природа». При этом такое поведение трактуется и как вербальная активность (внятная осмысленная речь), адекватное поведение (соответствующее ситуации), эмоции допускаемой интенсивности и содержания, мимика, пантомимика и др. Человеческая активность в обыденном состоянии сознания обладает целенаправленностью, мотивацией, осознанностью, владением способами и приёмами действий, эмоциональностью в стабильном, линейном отрезке жизни, которую мы можем назвать зоной комфорта. В этой зоне ничего не происходит или просто происходит жизнь: время и пространство структурированы в соответствии с мотивационно-потребностной и ценностно-ориентационной системами личности. Смыслодеятельностные структуры самодостаточны и стабильны. В этой зоне наблюдается налаженность социально-психологических коммуникаций. Жизнь в комфортной зоне связана с привычным образом, стилем существования. Жизнь в комфортной зоне А. Пятигорский называл профанической, обычной, обыденной.

Интенсивность жизненных обстоятельств такова, что личность своей деятельностью стремится только поддерживать некую фоновую активность существования. Нельзя сказать, что в этой зоне нет проблем, напряжений, конфликтов. Они, вне сомнения, существуют, но имеют обыденный характер и являются некими характеристиками привычных способов взаимодействия с внутренней и внешней реальностью. В комфортной зоне нет вызова, ситуаций, фрустрирующих личность. У личности есть запас прочности, запас опыта, система знаний, умений, навыков, чтобы линейно проструктурировать смыслодеятельностное поле и при этом не встречаться с неразрешимыми ситуациями. В зоне комфорта доминирует обыденная мудрость с ее серой логикой «умный в гору не пойдет, умный гору обойдет», «тише едешь – дальше будешь». Именно такова основная стратегия личности как сложной системы, стремящейся к гомеостазису. Более того, многие психологические структуры на уровне восприятия жизни таким образом устроены, чтобы сохранить существование в комфортной зоне. Любая сложная система может функционировать, только имея порог чувствительности. Мы не хотим вовлечься в эмоциональные состояния с ситуациями, грозящими комфортному гомеостазису. Все защитные механизмы устроены в соответствии с этой логикой. Порог чувствительности часто специально снижается именно нашим стремлением к жизни в зоне комфорта.

Существование в зоне комфорта и в ОСС обеспечивается несколькими переменными.

1. Бесконфликтность между основными глобальными структурами Я-материальное, Я-социальное, Я-духовное. Вне сомнения, без всякого напряжения и конфликтов внутри этих сфер и между ними существование личности невозможно. Конфликты и противоречия являются источником функционирования личности. Важно, что эти конфликты не обладают травмирующей интенсивностью, не имеют стрессогенного заряда. Существование внутри комфортной зоны всегда связано с идеей правильности жизни, с идеей стабильности Я.

2. Тотальная отождествленность с Я и табу на взаимодействие с не-Я.

3. Снижение порога чувствительности и высокая селективность по отношению к выражениям не-Я за счет увеличения внутренней жесткости и ригидности Я.

4. Активность личности. Отличается реактивностью как обусловленностью предшествующей ситуацией, полезависимостью, ограниченностью действий рамками заданного, пассивностью как тенденцией непротивления обстоятельствам.

С одной стороны, мы должны признать, что для характеристики «плавающего осознания» более подходят метафоры Н. Гурджиева, который предполагал, что элемент неосознания в жизни людей велик. По его мнению, почти все люди представляют из себя «машины», не осознающие себя. Поведение и деятельность их автоматизированы, алгоритмизированы, заданы социальными программами и генетическим потенциалом. Признавая некоторую метафорическую точность Гурджиева, мы полагаем, что требования к «нормальному» состоянию сознания достаточно жестки и однозначны: определенность в самоидентичности, четкая пространственная и временная ориентация, предметность и осмысленность взаимодействия лично-

сти с окружающими миром и с самой собой (осознанность).

С другой стороны, мы должны признать естественность «плавающего осознания» и его самодостаточность в потоке обыденной реальности, в которой приобретенные навыки, автоматизмы социального взаимодействия и внутренней работы имеют положительный смысл в аспекте экономии психической и физической энергии.

Чтобы более конкретно обозначить карту пространства «плавающего осознания», следует более подробно описать те состояния сознания, которые мы обозначили как «трансовые» (ТСС) и «нулевое» (НСС).

Трансовые (франц. *transe* – оцепенение) состояния сознания – необычные состояния обычного сознания. В психотерапии и психиатрии транс понимается как вид сумеречного помрачения сознания с нарушением ориентировки в окружающем мире.

Трансовые состояния сознания точнее мы можем обозначить как особую отрешенность сознания, вызываемую произвольно (при аутогенных тренировках, с помощью разнообразных ритуалов (мистерии, религиозные обряды, камлания шаманов), сеансов самовнушения и гипнотического воздействия, направленных визуализаций, медитации) или возникающую спонтанно при «застревании» внимания на объектах интроспекции или качествах восприятия внешних предметов. К спонтанным трансовым состояниям мы можем отнести также суженные состояния сознания, возникающие в результате развития психического заражения (коллективных трансов, массовидных психических явлений), состояния под влиянием частичной сенсорной депривации и монотонии.

В трансовом состоянии повышается внушаемость, происходят перераспределение внимания и спад функций планирования. Как при целенаправленном вызывании транса, так и при спонтанном «выпадении» в транс происходит усиление репродуктивной активности сознания, могут возникать яркие зрительные образы прошлого, проявляется повышенная способность к фантазированию, усиливается тенденция к устойчивому искажению реальности. При этом человек может не замечать перехода от ОСС к ТСС и обратно к нормальному.

В ТСС сужение сознания особенно заметно в психотерапевтических сессиях (сеансы релаксации, направленных визуализаций, настроек, эроксонианского и прямого гипноза), особенно при фиксации на каком-либо ощущении, символе, образе, т.е. при ограничении круга воспроизводимых ситуаций, цикличности воспроизведений, а также при регулярном возврате к ним. Вне сомнения, если технология отработана хорошо, сужение сознания усиливается, снижается количество и качество осознаваемых явлений, уменьшается число анализируемых вариантов, возникает феномен «буквализма» и заметно увеличивается суггестивность.

Качественной характеристикой **«нулевого» состояния сознания** является полное отсутствие всякого осознания. При этом наблюдается полная аутизация сенсорной сферы, воспоминания о периоде «нулевого» состояния сознания отсутствуют. Это «выпадение» осознания по ощущениям очень похоже на глубокий сон.

Еще раз подчеркнем, что рассмотренные состояния сознания являются нормой для ОСС. В любой момент времени возможен быстрый переход к состояниям, близким в континууме к +1 с адекватной оценкой и взаимодействием с внешним и внутренним миром в «здесь и сейчас».

Об особенностях РСС мы уже говорили выше. Дополнительно отметим, что в РСС также достаточно нередко встречаются «нулевые» состояния сознания.

Под **психоделическими состояниями сознания** (ПдСС) мы понимаем изменения сознания, вызываемые введением в организм психоделиков или глубокими психофизиологическими сдвигами, которые появились в результате большой длительности, а также высокой интенсивности применения других способов вхождения в ИСС. ПдСС могут быть индуцированы реальными жизненными обстоятельствами. Таковыми являются предсмертные состояния, описанные Р. Моуди, состояния, характеризующиеся повышенными психическими и физическими возможностями (сверхбодрствование, сатори, проявления различных сидхи), трасперсональные переживания, вызванные болевым или психологическим шоком и др. К естественным психоделическим состояниям мы можем отнести также осознаваемые (ясные) эмоционально насыщенные сновидения, «просоночные состояния сознания».

Расширенные и психоделические состояния составляют особую группу глубоких изменений в сознании, граничащих с множеством паталогических состояний, являющихся областью деятельности психиатрии (но не включающих их).

Психоделические и расширенные состояния характеризуются особыми трансформациями сознания, связанными с изменениями во всех сферах восприятия, с сильными и зачастую необычными эмоциями, а также с глубокими переменами в мыслительных процессах. Нередко

они сопровождаются множеством сильных психосоматических проявлений и неординарным поведением. В сознании происходят чрезвычайно глубокие качественные изменения, но в отличие от ситуаций с бредовыми состояниями в нем не наблюдается грубых нарушений. В психоделических состояниях мы переживаем вторжение других измерений бытия, которые могут быть очень интенсивными и даже ошеломляющими. Но при этом мы все же не теряем пространственно-временной ориентации и отчасти остаемся в контакте с повседневной реальностью. Как пишет С. Гроф, мы одновременно присутствуем в двух разных реальностях.

Весьма важным и характерным аспектом психоделических состояний являются необычные изменения в чувственном восприятии. Если глаза открыты, формы и краски внешнего мира обычно резко преображаются, а когда мы закрываем глаза, у нас могут возникать и видения различных природных явлений, космоса, мифологических сфер. Иногда все это сопровождается широким диапазоном переживаний, в которых задействованы различные звуки, запахи, физические и вкусовые ощущения.

Эмоции, связанные с психоделическими и расширенными состояниями, охватывают очень широкий спектр переживаний и простираются далеко за пределы нашего повседневного опыта – от чувств экстатического восторга, небесного блаженства и непостижимого покоя до чудовищного ужаса, неудержимого гнева, бездонного отчаяния, гложущей вины и других крайних проявлений эмоционального страдания. Интенсивность этих переживаний сопоставима с интенсивностью адских мук в великих религиях мира.

Аналогичным образом поляризованы и сопутствующие физические ощущения. В зависимости от содержания переживания это может быть как ощущение необычайного здоровья и благополучия, оптимального физиологического функционирования и необычайно сильного сексуального оргазма, так и крайний дискомфорт, например мучительные боли, давление, тошнота или чувство удушья.

Особенно интересным аспектом расширенных и психоделических состояний является их воздействие на процессы мышления. Как показывает наш экспериментальный опыт, интеллект не получает повреждений, но работа его весьма отличается от обычного функционального режима. Как отмечает С. Гроф, хотя в таких состояниях мы не можем положиться на свои суждения по обычным практическим вопросам, на нас может буквально обрушиться поток удивительной новой информации, касающейся великого множества других моментов. Нас могут посетить глубокие психологические прозрения, проливающие свет на нашу личную историю, на бессознательные силы, которые движут нами, на наши эмоциональные затруднения и межличностные проблемы. Мы можем также испытать необычайные откровения, затрагивающие различные аспекты природы и космоса и намного превосходящие нашу образовательную и интеллектуальную подготовку. Большинство этих интереснейших прозрений, которые открываются в холотропных состояниях, сосредоточено вокруг философских, метафизических и духовных проблем.

Мы можем перечислить несколько переменных, которые адекватно отражают качество глубины измененности сознания:

уровень аутизации сенсорной сферы:

– min – +1;

– max – –1;

время выхода из ИСС:

– 0 или несколько секунд, минут – ТСС;

– несколько минут или часов – РСС;

– несколько часов или суток – ПдСС;

степень психологической «включенности», «проживания», эмоциональной вовлеченности в происходящее:

– max – +1 – в хилотропную или объективную реальность;

– max – –1 – в холотропную реальность или реальность «истых галлюцинаций».

Расширенные состояния сознания могут возникать в различных формах активности человека спонтанно и имеют непостижимое великолепие эмоционального состояния. Само понятие наслаждения не настолько точно раскрывает содержание состояния. Мы можем выделить две возможные версии эмоциональных паттернов, сопровождающих «поток»:

– творческий экстаз, который связан с сильным возбуждением, часто безудержной энергией и восторгом, неуправляемостью, мощными эмоциями, граничащими с безумием и социальной неадекватностью (аналог религиозного экстаза);

– инстаз – более дисциплинированное, систематическое психическое состояние и потому сохраняющееся во внутреннем сознании более длительное время и обеспечивающее внутренний покой созерцательности, тишины и умиления.

В ресурсном состоянии сознания мы всегда можем дифференцировать мыслящего субъекта, мышление как процесс и мыслимое как содержание деятельности. Когда эти три составляющие сливаются друг с другом и растворяются в

единстве – это и есть ресурсное состояние сознания. *Инстаз, на наш взгляд, можно определить как глубокую медитацию на истину.* А в эмоциональном состоянии – это тихое умиление-восторг-радостность и созерцательность.

В любом случае происходит глубокое постижение мира, самого себя и преображение-обогащение сознания человека. Это и есть блаженство человеческой деятельности. Вообще говоря – это и есть Деятельность Человека.

Такая деятельность позволяет человеку выходить за пределы своих программ к высшим смыслам, позволяет выявлять и формировать в себе новые способности одухотворения окружающей его и целесообразно преобразуемой им реальности, в том числе и собственного бытия.

Именно с такими действиями человека (Н.А. Бернштейн и В.П. Зинченко называют их «живыми движениями») связано рождение всего нового и прекрасного в мире и в самом человеке, в выходе за пределы известного, за границы предустановленного, простирании субъекта в новые пространства знаний, способностей и умений.

Предмет деятельности (предмет познания, оценки и преобразования) у разных людей может быть один, ракурсы его видения взаимодополнительны, а пути личного «восхождения» к нему, «вращивания» в него или «взращивания» в себе – различны и индивидуальны.

В расширенном состоянии сознания человек «творит себя» – не только «образовывается» (т.е. приобретает знания, умения, навыки), но и сам «образует мир»: создает свое понимание, свое видение мира, проектирует и строит собственную жизнь, решает, куда ему идти, о чем думать, с кем взаимодействовать и общаться.

Но, доказывая оптимальность РСС, почему мы так редко испытываем это состояние в повседневной жизни? Почему оно знакомо нам главным образом в форме так называемого досуга: игры в шахматы, альпинизма, танцев, медитации, религиозных ритуалов? Почему мы до сих пор не владеем этим оптимальным состоянием при выполнении повседневной работы? Сложность заключается в условиях возникновения состояния «потока», но это, как правило, зависит исключительно от самого субъекта.

Если анализировать спонтанные условия возникновения РСС, то мы можем вычленить следующие.

1. Интенсивная и устойчивая концентрация внимания на ограниченном стимульном поле. Наши эксперименты с частичной сенсорной депривацией и различными статическими и динамическими медитациями, которые связаны с произвольной концентрацией внимания, показали, что это условие часто является базовым для ресурса. Исследования Михая Чиксентмихайи представляют для нас особый интерес именно потому, что автор выявил «внешние ключи», которые способствуют концентрации и тем самым обеспечивают состояние «потока». Ими являются определенные требования деятельности («вызовы ситуации») и определенная структура деятельности. Рассмотрим их более подробно.

2. «Вызовы ситуации». Экспериментально показано, что войти в РСС оказывается легче в ситуациях, которые обеспечивают следующие возможности: исследование неизвестного и открытие нового, решение проблем и принятие решений, соревнование и появление чувства опасности, появление чувства близости или потери границ эго. В целом это ситуации, способствующие изучению субъектом своих возможностей, попытке расширения их, выходу за пределы известного, творческим открытиям и исследованиям нового. Иначе говоря, это ситуации, которые удовлетворяют «центральную человеческую потребность» в трансцендировании – в выходе за пределы известного, простирании субъекта в новые пространства навыков, способностей, умений.

3. Структура деятельности. Во-первых, вхождению в расширенные состояния сознания способствуют те виды деятельности, где есть ясные, непротиворечивые цели, точные правила и нормы действования для их достижения и где есть ясная (прямая, точная, мгновенная) обратная связь с результатом действия. Эти условия помогают удерживать концентрацию на процессе. Полное, тотальное включение в деятельность невозможно, если неизвестно, что надо делать и насколько хорошо ты это делаешь.

Во-вторых, вхождение в ресурсное состояние сознания облегчается в такой деятельности, которая все время бросает вызовы способностям субъекта. Субъект должен уметь их замечать и отвечать на них соответствующими умениями и навыками. Необходимым условием ПСС является баланс между требованиями деятельности и индивидуальными способностями субъекта. Однако существенную трудность создает тот факт, что это не простое соответствие навыков вызовам: породить ПСС может лишь такой баланс, в котором вызовы и навыки оказываются выше определенного уровня.

У каждого субъекта существует так называемый «личный средний уровень», т.е. некий баланс навыков и вызовов. Когда и навыки, и вызовы ниже этого уровня, что обычно для

стандартной, хорошо отлаженной деятельности, нечего ожидать опыта ПСС даже в условиях баланса. Когда возможности для действий ниже среднего уровня, а личные возможности недоиспользованы, возникает состояние апатии и скуки.

Когда задача не обеспечена соответствующими навыками, появляется состояние тревоги. И только деятельность, навыки и вызовы которой превышают «личный средний уровень», не содержит точек для релаксации и поэтому заставляет субъекта быть непрерывно внимательным, требует от него высокого уровня концентрации. Только такая деятельность создает все условия для полного, тотального включения субъекта, которое сопровождается чувством глубокого удовлетворения, наслаждения.

Иначе говоря, вхождение в ресурсное состояние сознания случается в таких условиях, которые понуждают субъекта к полному выявлению своих способностей, к полной мобилизации себя. Когда есть баланс, все внимание субъекта собрано исключительно на деятельности. Чтобы человек оставался в ресурсном состоянии сознания по мере развития своих способностей, необходимо нарастание вызовов. Для этого не обязательна смена деятельности – важно уметь находить новые вызовы в той же самой деятельности, уметь замечать их.

Это глубоко индивидуальное свойство (У. Джеймс назвал его свойством гения), но и ему можно научиться, можно развить его в себе. Именно с такой особенностью вчувствования в вызовы Бытия и подтягивании себя к ним связано рождение всего нового и прекрасного в мире и в человеке. Так творческая деятельность становится источником внутреннего роста.

Не может быть совершенным общество, в котором наслаждение получают от наркотиков, относятся к работе как к беспощадной и неприятной обязанности и противопоставляют её досугу. Длительные исследования по данному вопросу привели нас к следующим выводам:

– любой труд и любая форма материальной, социальной, духовной реализации могут доставлять глубокое удовлетворение;

– необходима переориентация общества на то, что серьезная работа может приносить больше наслаждения (как экстатического, так и инстатического характера), чем любая форма досуга;

– необходимо переоценить дихотомию «работа – досуг»;

– расширенные состояния сознания не только эвристичны по сущности, но и содержат огромный потенциал исследования глубинной сущности человека;

– расширенные состояния сознания по своим признакам имеют интегративный и трансперсональный характер.

Анализ условий спонтанного возникновения РСС позволяет нам ставить вопрос о возможности его формирования в любой деятельности, что, в свою очередь, может углубить и расширить наши представления о её роли в развитии субъекта труда как личности.

Итак, феноменология расширенного состояния сознания показывает нам, что люди, которые переживают это состояние, оказываются целиком поглощены своим занятием; испытывают глубокое удовлетворение от того, что они делают – и это чувство приносит сам процесс деятельности, а не его результат; они забывают личные проблемы, видят свою компетентность, обретают опыт полного управления ситуацией; они переживают чувство гармонии с окружением, «расширения» себя; их навыки и способности развиваются, личность растет.

Насколько эти элементы опыта присутствуют, настолько субъект получает наслаждение от своей деятельности и перестает беспокоиться о внешней оценке. Естественно, что такой опыт является оптимальным для человека. Он позволяет упорядочить случайный поток жизни субъекта, дает базовое чувство опоры: в каждый данный момент субъект может сконцентрировать все своё внимание на осознанно выбранной «задаче в руках» и мгновенно забыть то, что его разрушало.

При самом общем приближении в РСС мыслящий субъект, мышление как процесс и мыслимое как содержание деятельности сливаются друг с другом и растворяются в единстве, что и позволяет проникнуть в демиургово качество индивидуального свободного сознания – души, проявлять ее интенцию к творчеству и созиданию.

В этом ключе осознанное использование РСС для индукции ресурсных, потоковых состояний является чрезвычайно важным и перспективным направлением не только эвристической психологии и психологии труда, но и теории и методологии исследования самого предмета психологии – psyche.

Список литературы

1. Гордеева О.В. Измененные состояния сознания и культура: Хрестоматия. СПб.: Питер, 2009. 336 с.

2. Гроф С. Области человеческого бессознательного: опыт исследований с помощью ЛСД / Пер. с англ. М.: МТМ, 1994. 240 с.

3. Гроф С. Путешествие в поисках себя. М.: Изд-во Трансперсонального ин-та, 1994. 342 с.

4. Гурджиев Г.И. Беседы с учениками. К.: Преса України, 1992. 176 с.

5. Козлов В.В. Теоретические и экспериментальные основы интенсивных интегративных психотехнологий в социальной психологии: Дис. … д-ра психол. наук. Ярославль: ЯрГУ, 1999. 337 с.

6. Козлов В.В. Психотехнологии измененных состояний сознания: Личностный рост: Методы и техники. М.: Ин-т психотерапии, 2001. 384 с.

7. Козлов В.В., Бубеев Ю.А. Измененные состояния сознания: системный анализ. М.: РПФ «Титул», 2005. 396 с.

8. Кучеренко В.В., Петренко В.Ф., Рассохин А.В. Измененные состояния сознания: психологический анализ // Вопросы психологии. 1998. № 3. С. 70–78.

9. Мазилов В.А. Методология современной психологии: актуальные проблемы // Сибирский психологический журнал. 2013. № 50. С. 8–16.

10. Мазилов В.А. Актуальные методологические проблемы современной психологии // Ярославский педагогический вестник. Научный журнал. 2013. Т. 2 (психолого-педагогические науки). № 2. С. 149–155.

11. Мазилов В.А. О предмете психологии // Методология и история психологии: Научный журнал. 2006. Вып. 1. Т. 1. С. 55–72.

12. Тарт Ч. Измененные состояния сознания / Пер. с англ. Е. Филиной, Г. Закарян. М.: Эксмо, 2003. 288 с.

13. Чиксентмихаи М. Поток. Психология оптимального переживания. М.: Альпина Нон-фикшн, 2013. 464 с.

THE PROBLEM OF ALTERED STATES OF CONSCIOUSNESS

V.V. Kozlov

The article deals with problems of altered states of consciousness, description of their qualitative characteristics, techniques and methods of their induction. The article defines altered states of consciousness and their main distinguishing features. It provides the author's mapping of states of consciousness and an analysis of the complete, ordinary, trance, extended, psychedelic states of consciousness. Special attention is given to the description of extended states of consciousness induced by specific life situations and creative challenges.

Keywords: consciousness, state, connected breathing, trance, psychedelic state of consiousness, resource, creativity.

References

1. Gordeeva O.V. Izmenennye sostojanija soznanija i kul'tura: Hrestomatija. SPb.: Piter, 2009. 336 s.

2. Grof S. Oblasti chelovecheskogo bessoznatel'nogo: opyt issledovanij s pomoshh'ju LSD / Per. s angl. M.: MTM, 1994. 240 s.

3. Grof S. Puteshestvie v poiskah sebja. M.: Izd-vo Transpersonal'nogo in-ta, 1994. 342 s.

4. Gurdzhiev G.I. Besedy s uchenikami. K.: Presa Ukraini, 1992. 176 s.

5. Kozlov V.V. Teoreticheskie i jeksperimental'nye osnovy intensivnyh integrativnyh psihotehnologij v social'noj psihologii: Dis. … d-ra. psihol. nauk. Jaroslavl': JrGU, 1999. 337 s.

6. Kozlov V.V. Psihotehnologii izmenennyh sostojanij soznanija: Lichnostnyj rost: Metody i tehniki. M.: In-t psihoterapii, 2001. 384 s.

7. Kozlov V.V., Bubeev Ju.A. Izmenennye sostojanija soznanija: sistemnyj analiz. M.: RPF «Titul», 2005. 396 s.

8. Kucherenko V.V., Petrenko V.F., Rassohin A.V. Izmenennye sostojanija soznanija: psihologicheskij analiz // Voprosy psihologii. 1998. № 3. S. 70–78.

9. Mazilov V.A. Metodologija sovremennoj psihologii: aktual'nye problemy // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. 2013. № 50. S. 8–16.

10. Mazilov V.A. Aktual'nye metodologicheskie problemy sovremennoj psihologii // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. Nauchnyj zhurnal. 2013. T. 2 (psihologo-pedagogicheskie nauki). № 2. S. 149–155.

11. Mazilov V.A. O predmete psihologii // Metodologija i istorija psihologii: Nauchnyj zhurnal. 2006. Vyp. 1. T. 1. S. 55–72.

12. Tart Ch. Izmenennye sostojanija soznanija / Per. s angl. E. Filinoj, G. Zakarjan. M.: Jeksmo, 2003. 288 s.

13. Chiksentmihai M. Potok. Psihologija optimal'nogo perezhivanija. M.: Al'pina Non-fikshn, 2013. 464 s.

УДК 378:001.891

ПРОБЛЕМА ФАКТА В ПСИХОЛОГИИ

© 2014 г.

***В.А. Мазилов,*[1] *Н.Ю. Стоюхина*[2]**

[1] Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
[2] Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского

natast0@rambler.ru

Поступила в редакцию 03.06.2014

Авторы подходят к важной психолого-методологической проблеме – факту (особого рода предложения, фиксирующие эмпирическое знание), на который в науке традиционно не обращается внимание. Разными учеными одни и те же факты воспринимались и оценивались принципиально поразному, потому что оказывались теоретически нагруженными в разной степени, так как оценивались с позиции разных предтеорий. Используя авторскую универсальную модель интегративной когнитивной методологии психологической науки, позволяющую интегрировать в совокупном исследовательском пространстве важнейшие методологические категории и уровни в структуре факта (идеологический, предметный, процедурный), можно интегрировать структурные и уровневые подходы к анализу факта и решить ряд традиционных психологических проблем, объяснив наконец-то известные факты.

Ключевые слова: методология психологии, научный факт, структура факта, интегративная когнитивная методология, предтеория.

Психология традиционно характеризуется многообразием подходов к изучению того или иного явления, обилием различающихся теорий, концепций, трактовок. Десятками исчисляются определения одного и того же понятия. Короче говоря, психологию трудно удивить проблемами. В известном смысле можно утверждать, что психология – одна из самых «проблемных» наук: нерешенных вопросов в ней гораздо больше, чем найденных ответов. Б.Ф. Ломов в книге «Методологические и теоретические проблемы психологии» отмечал: «Многообразие проблем, огромный фактический материал, накопленный в психологической науке, задачи, которые ставятся перед ней общественной практикой, настоятельно требуют дальнейшей разработки ее методологических основ» [1, с. 3].

Чтобы как-то справиться с этим многообразием проблем психологии, предпримем попытку их упорядочивания. Для этого выделим классы психологических проблем. Разумеется, такое выделение неизбежно имеет условный характер. Представляется, что выделение классов проблем целесообразно осуществлять в соответствии с видами психологического знания. М.С. Роговин и Г.В. Залевский выделяют три вида психологического знания. Первый вид – знание о психических процессах и индивидуальных особенностях, которое есть «предметное знание». Второй вид – знание о самом процессе психологического исследования, о том, как получается, фиксируется и совершенствуется предметное знание о психике – «знание методологическое». Третий вид знания – «знание историческое», в котором отражается закономерная последовательность развития первых двух видов знания и которое помогает нам понять общее состояние психологии на каждый конкретный период времени, при каждом хронологическом срезе [2, с. 8]. Такое расчленение представляется удобным. В предметном знании условно можно выделить два уровня: уровень феноменологии и уровень теории. Тогда психологические проблемы могут быть отнесены к одному из следующих классов: 1) феноменологические; 2) теоретические; 3) методологические; 4) историко-психологические.

Любая наука имеет дело с некоторой феноменологией, эмпирическими явлениями. В психологии это психические явления. Так, в психологии могут быть выделены явления памяти, мышления, восприятия и т.д. Хотя на первый взгляд может показаться, что рассматриваемый феноменологический уровень относительно самостоятелен, это не так. Психика изначально целостна, поэтому выделение в ней тех или иных явлений определяется теоретическими и методологическими представлениями. Номенклатура психических явлений определяется ис-

ходя из теории; в действительности же это серьезная методологическая проблема. В психологии известны случаи, когда те или иные авторы утверждали, что внимания или воображения, к примеру, не существует. Это, конечно, не заставляло таких авторов доказывать, будто не существует сосредоточения на некоторых объектах или создания новых образов. Данные феномены существуют, наблюдаются и описываются, но объясняются совершенно по-иному. Психологи – авторы «революционных» концепций утверждали, что феномены имеют другую природу: сосредоточение – это не внимание, а особенности восприятия (Э. Рубин), создание новых образов – функция не воображения, а мышления (А.В. Брушлинский). Эти примеры свидетельствуют о том, что феноменологический и теоретический уровни неразрывно связаны.

Не случайно многие авторы предпочитают не дифференцировать эти два уровня и говорят о предметном знании. Осознавая всю условность и произвольность такого разделения, будем говорить о феноменологическом и теоретическом уровнях и, соответственно, о наличии феноменологических и теоретических проблем. Феноменологический уровень важен тем, что в нем реально определяются потенциальные *пространства психической реальности.* Поясним это. В экспериментах С. Грофа (с использованием ЛСД, а позднее и других техник) наблюдались феномены измененных состояний сознания, трансперсональные феномены, феномены систем конденсированного опыта (СКО) и т.п. Эти феномены представляют бесспорную психическую реальность. Согласно взглядам некоторых психологов, эти феномены достойны изучения, могут быть разработаны теории, объясняющие эти феномены. Согласно мнению других, этих феноменов как бы не существует вовсе: они представляют собой артефакт или откровенное жульничество, поэтому об их специальном изучении вопрос даже не ставится. Таким образом, мы можем констатировать, что в представлении разных исследователей диапазоны пространств психической реальности не совпадают. Кто-то включает парапсихологические феномены в проблемное поле психологии, кто-то нет. Естественно, что то или иное решение определяется теоретическим осмыслением. Итак, феноменологические проблемы проявляются в определении пространств психической реальности, ее расчленении на отдельные явления.

Теоретический уровень связан с объяснением психических феноменов. На теоретическом уровне психическое становится психологическим. В психологии эти проблемы очевидны. Существуют различные теории, объясняющие один феномен. Например, избирательный характер мышления в ходе решения задачи может объясняться влиянием ассоциаций, апперцепции, детерминирующих тенденций, антиципаций и т.д. Известны десятки теорий восприятия, личности, эмоций и т.п. Не станем здесь на этом останавливаться, т.к. многообразие психологических теорий хорошо известно даже психологу-первокурснику. Теоретические проблемы в психологии наиболее многочисленны. Неразрывно связанные феноменологический и теоретический уровни составляют предметное психологическое знание. Два первых уровня связаны с двумя классами проблем: феноменологическими и теоретическими.

Но эти два уровня (также неразрывно) связаны и с другим – методологическим. Их связь такова, что методологический уровень является в значительной степени определяющим по отношению и к феноменологическому, и к теоретическому. Именно методология раскрывает, как будет пониматься и трактоваться предмет психологии (а следовательно, *реально* определяет диапазон пространств психической реальности); методология определяет возможности изучения того или иного явления, а также метод, каким будет исследоваться психическое; наконец, она утверждает приемлемые в науке в настоящий момент способы объяснения. Известно, что в психологии существуют разные трактовки предмета науки, разные взгляды на методы. Оказывается, что методологические проблемы – это наиболее существенные, наиболее глубокие.

Наконец, рассмотрим проблемы историко-психологические, возникающие в историческом знании. Как уже отмечалось, историко-психологическое знание отражает закономерную последовательность развития знания – и предметного, и методологического. М.С. Роговин и Г.В. Залевский отмечали, что в «знании историческом проявляется куда более широкий принцип научного познания реальности: подход к ней как развивающейся во времени; при историческом подходе в последовательности его типов косвенно отражается углубление предметного и методологического знания» [2, с. 10]. Эти проблемы также многочисленны. Обратим внимание на то, что многие из них носят неявный характер.

Между выделенными классами проблем в психологии существуют особые отношения. Методология является «сердцевиной» психологического знания вообще, поскольку в конеч-

ном счете именно она определяет существенные характеристики «предметного» знания (и феноменологию, и теорию) и «истории» (как она будет интерпретироваться).

До сих пор мы обходились без упоминания термина «факт». Где его место на рассмотренной выше схеме? Как можно видеть, психологический факт появляется тогда, когда происходит взаимодействие феноменологии и теории: феномен, осмысленный как психическое явление, становится психологическим фактом.

Обратимся к примеру. Каждому специалисту, занимавшемуся дрессировкой животных, давно было известно, что они, животные, становятся со временем способными реагировать и на такие раздражители, которые лишь ассоциативно связаны с определенной реакцией организма. По сути, это условный рефлекс. Но на бытовом уровне это никого не волновало и не впечатляло.

Как нам известно из истории научной психологии, феномен условного рефлекса открывался неоднократно. Данный феномен универсален: он наблюдается у животных и у людей; механизм его един. Потребовался гений И.П. Павлова (обратившего внимание на то, что слюна у собаки начинает выделяться до ее кормления при виде служащего, который обычно приносит еду), Е.Б. Твитмайера (американского психолога, обратившего внимание на то, что подопытные при исследовании коленного рефлекса начинают реагировать на раздражители, отличающиеся от исходного – удара молоточком), В.М. Бехтерева («Бехтерев обнаружил, что рефлекторные движения – например, отдергивание пальца от предметов, грозящих ударом электрического тока, – могут возникать не только под воздействием безусловных раздражителей (например, удара электрического тока), но и под воздействием стимулов, которые сочетаются с исходным, – так, звук зуммера, звучащего во время удара электрического тока, вскоре заставляет испытуемого отдергивать палец» [3, с. 268]), чтобы наблюдаемый феномен воплотился в научный факт – *условный рефлекс* (Павлов), *особый рефлекс* (Твитмайер), *сочетательный рефлекс* (Бехтерев).

На наш взгляд, проблема факта представляет собой серьезную методологическую проблему современной психологии. Это прямое следствие того, что в отечественной психологии важнейшим методологическим вопросам не уделяется должного внимания. Мы почему-то вслед за ортодоксальными позитивистами считаем, что факты просты и первичны. Что в них может быть методологически важного? И психологи стараются избегать таких вопросов, упорно не хотят ими заниматься.

В наших работах конца 90-х годов прошлого века было показано, что методология имеет конкретно-исторический характер и в идеале должна отвечать на вопросы и реагировать на проблемы, которые возникают внутри предметного поля науки. Иногда методологические изыскания опережают потребности науки, иногда запаздывают. В настоящее время на первый план выступает разработка общей методологии психологии. Подчеркнем, что это не попытка создать общую теорию. Мы разделяем мнение Юнга, согласно которому время общих теорий в психологии еще не пришло.

Дело в том, что резерв, который состоял в разработке отдельных изолированных методологических проблем (хотя и, несомненно, важных для психологии), к настоящему моменту практически исчерпан. В настоящий момент актуальна разработка проблем в комплексе, что ставит задачу разработки общей методологии психологии, в которой отдельные методологические категории оказались бы соотнесенными в едином смысловом пространстве. Именно в их концептуальном соотнесении видится новый резерв методологических исследований и разработок.

Представляется, что когнитивная методология, отвечающая задачам сегодняшнего дня, должна иметь уровневое строение. Это уровневое строение должно отражать не только разнородность самого психологического содержания, но и принципиально различающиеся способы и методы работы на разных уровнях. Вообще полезно помнить, что психология еще очень молодая наука, многое в ней не устоялось, поэтому, возможно, в самом скором будущем нас ожидают удивительные метаморфозы образа данной науки. В.Ф. Петренко отмечает: «Нет единой психологической науки, а есть скорее конгломерат наук с разными объектами и методами исследования, называемый одним именем – «психология». И ряд областей психологии, например, социальная психология, гораздо ближе к языку и методам к родственным научным дисциплинам, например, к социологии, чем к психофизике или медицинской психологии. Вполне возможно, что в дальнейшем из «психологии» выделится целый букет предметных наук, как в свое время из философии выделились физика, химия, биология и сама психология» [4, с. 93].

В когнитивной методологии можно выделить по крайней мере три уровня. Подчеркнем, что разные уровни не только связаны с различ-

ным содержанием, но и характеризуются различными средствами их разработки. Отметим, что один из них – философский – в настоящее время проработан в меньшей степени, чем два других. (Чтобы избежать недоразумений, подчеркнем, что в данной статье речь идет только о когнитивной методологии. Других разделов методологии психологии – коммуникативной, методологии психологической практики, социальной методологии (А.В. Юревич) – мы не касаемся).

Верхний уровень – *философия психологии*. Нам уже приходилось писать о важности философской психологии для разработки методологических вопросов психологии [5–7]. Дадим самую общую характеристику философии психологии как уровня когнитивной методологии:

1) имеет дело с идеями (используя терминологию К. Поппера, можно сказать, что философия психологии имеет дело с «третьим миром»);

2) является основной зоной ближайшего развития и психологии, и ее методологии;

3) вписывает психическое в научную картину мира;

4) вырабатывает понимание предмета;

5) конструирует предметное пространство психологии;

6) определяет ориентиры и магистральные задачи;

7) обнаруживает перспективы для междисциплинарных исследований;

8) обеспечивает единство психологии;

9) обеспечивает интеграцию различных потоков психологического знания (речь, в частности, идет о том, что кроме «академической», научной психологии существуют другие потоки психологического знания в культуре: это и трансперсональная психология, и гуманистическая психология, и различные варианты практической психологии и психопрактики, и литература и искусство, которые тоже по-своему раскрывают психическую жизнь человека);

10) производит учет и интеграцию всего психологического знания (во всяком случае, на уровне идей);

11) является основным фактором, определяющим стратегию историко-психологические исследования (автор, описывая какое-то историческое событие, в качестве позиции для выбора оценки реально использует позицию «из будущего» (не из сегодняшнего дня), – именно поэтому категория философии психологии так важна для истории психологии);

12) существует реально, однако, к сожалению, в силу разных причин, к настоящему времени недостаточно разработана (это последняя из названных, но, возможно, самая важная характеристика философии психологии).

Особенно удивительным нам представляется то, что в психологии совершенно не исследованы представления о философии психологии реальных психологов-исследователей, делающих науку сегодня. Вряд ли стоит разъяснять, что от этих представлений (в разной степени осознанных и отрефлексированных) в значительной степени зависит эффективность собственных научно-психологических исследований. Мы предполагаем осуществление цикла эмпирических исследований содержания и структуры философии психологии как раздела психологии. Полагаем, что разработка философии психологии как раздела психологии (а не философии науки) будет способствовать дальнейшему развитию психологической науки. Обратим внимание на то, что такая разработка существенно увеличит прогностические возможности в определении перспектив развития науки.

Второй уровень – собственно *когнитивная методология*. Когнитивная методология трактует вопросы познания психического, обоснования и верификации психологического знания (об этом более подробно будет сказано ниже).

Третий уровень – *методология психологического исследования*, технология проведения экспериментального, квазиэкспериментального и иного эмпирического (или теоретического) исследования. В данной статье мы не будем касаться характеристики этого уровня методологии, т.к. он достаточно хорошо освещен в соответствующих работах (см., например, известные книги Т.В. Корниловой).

Сформулируем суть нашего подхода к разработке когнитивной методологии. К исследованию любого феномена в области психологии существуют различные подходы. Традиционно они рассматриваются как несопоставимые, поэтому в лучшем случае речь идет о сосуществовании подходов. Мы полагаем, что при использовании специального методологического аппарата могут быть найдены дополнительные «точки соприкосновения» и «несопоставимые» концепции окажутся сопоставимыми в значительно большей степени, чем это обычно представляется.

Задача, на наш взгляд, выполнима, если в качестве основы для сопоставления выступит общая схема психологического исследования. Схема включает в себя следующие структурные компоненты: проблема, предмет психологии, опредмеченная проблема, предтеория, метод (включающий три уровня: идеологический,

предметный и процедурный), эмпирический материал, объяснение (включающее объяснительную категорию, собственно объяснение, предполагающее уровневую структуру), теория как результат исследования. Подчеркнем, что данная схема исследования является «замкнутой», т.е. теория является основанием для постановки новой проблемы. Таким образом, инструментом сопоставления и соотнесения различных психологических концепций выступает общая когнитивная методология.

Мы разделяем следующую позицию: 1) разработка общей методологии возможна, т.к. может быть разработана универсальная модель, позволяющая свести, интегрировать в «общем исследовательском пространстве» важнейшие методологические категории; 2) интегративная модель коммуникативной методологии даст возможность включить в научный оборот наработки отечественных и зарубежных методологов.

Общая методология психологии – непротиворечивая концепция, трактующая проблемы предмета, метода, объяснения, теории, факта и т.д. в их взаимосвязи. Вне учета подобной взаимосвязи, на наш взгляд, не может быть достигнуто существенное дальнейшее продвижение в разработке этих (и многих других) важнейших методологических вопросов современной психологии. Такую методологию можно назвать интегративной когнитивной методологией психологической науки.

Обратимся к проблеме психологического факта в контексте концепции общей (интегративной) методологии психологии.

Психологический факт. Казалось бы, здесь все просто: в исследовании добываются эмпирические данные, которые подлежат интерпретации. Обратимся к философии науки, которая в отличие от методологии психологии уделяет этим вопросам достойное внимание. Как предупреждал еще Кант, «разум видит только то, что сам создает по собственному плану» [8, с. 85]. Поэтому полученные эмпирические данные рассматриваются исследователем обычно «сквозь призму» предтеории (см. ниже). Фактически они уже «прединтерпретированы», хотя это обычно и не осознается самим ученым. Этот момент необходимо специально подчеркнуть.

Остановимся чуть подробнее на разработке методологической концепции факта (в первую очередь по той причине, что в современной психологии этой методологической проблеме практически не уделяется внимания). Если психологическая наука пренебрегает данной проблемой (можно предположить, что происходит это в силу кажущейся простоты данного вопроса), то философия науки обоснованно считает данную проблему одной из важнейших.

«Факт – от лат. *factum* – сделанное, совершившееся – 1) синоним понятий истина, событие, результат; нечто реальное в противоположность вымышленному; конкретное, единичное в отличие от абстрактного и общего; 2) в философии науки – особого рода предложения, фиксирующие эмпирическое знание. Как форма эмпирического знания факт противопоставляется теории или гипотезе» [9, с. 157]. Понятно, что нас будет интересовать факт во втором значении.

В понимании природы факта в современной философии науки выделяются две основные тенденции: фактуализм и теоретизм. Эти тенденции выступают одной из форм проявления старой дилеммы «эмпиризм – рационализм». Если первая подчеркивает независимость и автономность фактов по отношению к различным теориям, то вторая утверждает, что факты полностью зависят от теории и при смене теорий происходит изменение всего фактуального базиса науки [9, с. 157–158].

А.Л. Никифоров отмечает, что в настоящее время распространены две одинаково неверные позиции: абсолютное противопоставление фактов теории и полное их растворение в теории. Факт же – результат активного взаимодействия субъекта познания с объектом, одни элементы его сложной структуры детерминируются теорией, зависят от нее, а другие элементы детерминированы особенностями познаваемого объекта. Теория формирует концептуальную основу фактов: выделяет изучаемый аспект реальности, задает язык, на котором описываются факты, детерминирует средства и методы экспериментального исследования, – именно в этом проявляется зависимость фактов от теории. В то же время полученные в результате эксперимента или наблюдения данные определяются свойствами изучаемых объектов, заполняющих содержанием концептуальную схему. Таким образом, «научный факт, обладая теоретической нагруженностью, в то же время сохраняет автономность по отношению к теории, ибо его содержание не зависит от теории. Именно благодаря этой относительной независимости факты способны противоречить теории и стимулировать развитие научного познания» [9, с. 158].

В другой работе А.Л. Никифоров развивает новое представление о научном факте как о некотором сложном целом, состоящем из нескольких элементов, связанных определенными отношениями. Можно констатировать, что научный факт включает в себя три компонента:

лингвистический, перцептивный и материально-практический, каждый из которых в равной мере необходим для существования факта, они связаны между собой, и их разделение приводит к разрушению факта [10, с. 76]. А.Л. Никифоров дает достаточно подробную характеристику компонентам факта: «Всякий факт, прежде всего, связан с некоторым предложением… Будем называть это предложение лингвистическим компонентом факта» [10, с. 73], без него нельзя, т.к. без него нельзя говорить о чем-то как о факте.

Вторым компонентом научного факта является перцептивный компонент – «определенный чувственный образ или совокупность чувственных образов, включенных в процесс установления факта. Перцептивный компонент также необходим... всякий естественнонаучный факт устанавливается путем обращения к реальным вещам и практическим действиям с этими вещами. Контакт же с внешним миром осуществляется только через посредство органов чувств. Поэтому установление всякого научного факта неизбежно связано с чувственным восприятием и перцептивная сторона в той или иной мере необходимо присутствует в каждом факте» [10, с. 73]. Третий компонент факта – материально-практический, под которым мы имеем в виду совокупность приборов и инструментов, а также совокупность практических действий с этими приборами, навыки, умения, используемые при установлении факта» [10, с. 74] – не так очевиден в факте.

Мы считаем важным выделение и описание структуры научного факта, представленное в работах А.Л. Никифорова. Для психологии, возможно, более важным является то, что факт (по крайней мере, факт психологический; но представляется, что данная характеристика достаточно универсальна) имеет не только «горизонтальное», но и «вертикальное» строение. Иными словами, психологический факт имеет и уровневое строение.

Не имея возможности дать в рамках настоящей статьи развернутого анализа, напомним только характеристику предтеории, так как она чрезвычайно важна для понимания психологической структуры факта. Предтеория представляет собой комплекс исходных представлений ученого, являющихся основой для проведения эмпирического (и даже теоретического) психологического исследования. Предтеория, таким образом, предшествует не только теории как результату исследования, но и самому эмпирическому исследованию. Предтеория имеет сложную детерминацию (образование исследователя, научные традиции, идеалы научности и т.п.). Может быть описана структура предтеории: проблема, «опредмеченная» проблема, базовая категория, моделирующее представление, идея метода, объясняющая категория, способ (вид) объяснения [11].

Вернемся к проблеме факта. В структуре факта могут быть выделены следующие уровни: идеологический, предметный, процедурный. Идеологический уровень связан с трактовкой предмета психологии, предметный и процедурный, соответственно, с базовой категорией и моделирующими представлениями. Не имея возможности здесь останавливаться на анализе уровней научного факта, сделаем лишь одно замечание, важное для истории психологии. Возьмем, например, исследование М. Вертгеймером «фи»-феномена. Иногда замечают, что стробоскопический эффект был известен до этого и факт не был новым. Это правильно, но лишь по отношению к процедурному уровню. Ценность этого научного факта – в идеологическом и предметном уровнях. На предметном уровне была доказана целостность гештальта («видимого движения»), на идеологическом Вертгеймер показал наличие феноменального поля. Поэтому уровневая трактовка факта, на наш взгляд, открывает новые перспективы в намеченном направлении.

Интеграция структурного и уровневого подходов к анализу факта возможна, но представляет собой самостоятельную исследовательскую задачу (этого аспекта в настоящей работе мы касаться не будем). Отметим, что такая трактовка факта позволяет по-новому решить ряд традиционных психологических проблем и объяснить известные факты: почему разными учеными одни и те же факты воспринимались и оценивались принципиально по-разному. С нашей позиции, ответ очевиден: в этих случаях факты воспринимались так потому, что оказались по-разному теоретически нагруженными, так как оценивались с позиции разных предтеорий.

Выводы

1. Методологические исследования и разработки, осуществляемые в настоящее время в отечественной психологии, не охватывают важнейшей области – проблемы факта.

2. В психологии доминирует упрощенное и в принципе неверное понимание факта как простого и однозначного явления.

3. Необходимы безотлагательные меры по развертыванию методологических исследований, направленных на разработку теории факта в психологии.

4. В настоящей статье предложен эскиз концепции факта в психологии. Показано, что факт должен пониматься как уровневая структура, включающая в себя по меньшей мере три уровня: идеологический, предметный и операциональный.

5. Согласно этому подходу, восприятие факта детерминируется имплицитными релевантными подструктурами предтеории и структурами субъективного опыта воспринимающего субъекта, что создает потенциальную возможность для генезиса различающихся оценок одного и того же факта разными субъектами. Это объясняет многочисленные случаи расхождения оценок того или иного факта в области психологии.

Список литературы

1. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.

2. Роговин М.С., Залевский Г.В. Теоретические основы психологического и патопсихологического исследования. Томск: ТГУ, 1988. 236 с.

3. Шульц Д., Шульц С. История современной психологии. СПб.: Евразия, 2002. 532 с.

4. Петренко В.Ф. Многомерное сознание: психосемантическая парадигма. М.: Новый хронограф, 2010. 440 с.

5. Мазилов В.А. Методология психологической науки: история и современность: Монография. Ярославль: МАПН, 2007. 352 с.

6. Мазилов В.А. О философии психологии (о некоторых методологических проблемах современной научной психологии) // Проблемы общей и организационной психологии: Сб. науч. трудов / Под ред. А.В. Карпова. Ярославль: ЯрГУ, 1999. С. 47–66.

7. Мазилов В.А. Актуальные методологические проблемы современной психологии // Ярославский педагогический вестник. 2013. Т. 2. № 2. С. 149–155.

8. Кант И. Сочинения в шести томах: Т. 3. М.: Мысль, 1964. 799 с.

9. Никифоров А.Л. Факт // Новая философская энциклопедия. М.: Национальный общественно-научный фонд, 2010. Т. 4. С. 157–158.

10. Никифоров А.Л. Философия и история науки. М.: Идея-Пресс, 2008. 176 с.

11. Мазилов В.А. О предмете психологии // Методология и история психологии: Научный журнал. 2006. Вып. 1. Т. 1. С. 55–72.

THE PROBLEM OF FACT IN PSYCHOLOGY

V.A. Mazilov, N.Yu. Stoyukhina

The authors address an important psychological and methodological problem: the fact – a special kind of sentences expressing empirical knowledge, - which has been traditionally disregarded in science. Different scientists perceived and evaluated the same facts in a fundamentally different manner, because they were theoretically loaded to varying degrees and were assessed from the perspective of different pre-theories. The authors propose their universal model of integrative cognitive methodology of psychological science. This model integrates into a comprehensive research the most important methodological categories and levels in the structure of the fact (ideological, substantive, procedural). One can also integrate structural and level approach in the analysis of the facts and solve a number of traditional psychological problems by finally explaining the known facts.

Keywords: methodology of psychology, scientific fact, structure of the fact, integrative cognitive methodology, pre-theory.

References

1. Lomov B.F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii. M.: Nauka, 1984. 444 s.

2. Rogovin M.S., Zalevskij G.V. Teoreticheskie osnovy psihologicheskogo i patopsihologicheskogo issledovanija. Tomsk: TGU, 1988. 236 s.

3. Shul'c D., Shul'c S. Istorija sovremennoj psihologii. SPb.: Evrazija, 2002. 532 s.

4. Petrenko V.F. Mnogomernoe soznanie: psihosemanticheskaja paradigma. M.: Novyj hronograf, 2010. 440 s.

5. Mazilov V.A. Metodologija psihologicheskoj nauki: istorija i sovremennost': Monografija. Jaroslavl': MAPN, 2007. 352 s.

6. Mazilov V.A. O filosofii psihologii (o nekotoryh metodologicheskih problemah sovremennoj nauchnoj psihologii) // Problemy obshhej i organizacionnoj psihologii: Sb. nauch. trudov / Pod red. A.V. Karpova. Jaroslavl': JarGU, 1999. S. 47–66.

7. Mazilov V.A. Aktual'nye metodologicheskie problemy sovremennoj psihologii // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2013. T. 2. № 2. S. 149–155.

8. Kant I. Sochinenija v shesti tomah: T. 3. M.: Mysl', 1964. 799 s.

9. Nikiforov A.L. Fakt // Novaja filosofskaja jenciklopedija. M.: Nacional'nyj obshhestvenno-nauchnyj fond, 2010. T. 4. S. 157–158.

10. Nikiforov A.L. Filosofija i istorija nauki. M.: Ideja-Press, 2008. 176 s.

11. Mazilov V.A. O predmete psihologii // Metodologija i istorija psihologii: Nauchnyj zhurnal. 2006. Vyp. 1. T. 1. S. 55–72.

УДК 37.07+378

ВОЗМОЖНОСТИ РЕФЛЕКСИВНОГО ТРЕНИНГА В ПРОФИЛАКТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И ПОВЫШЕНИИ ТРУДОВОЙ МОТИВАЦИИ У УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

© 2014 г.

О.М. Орлова

Нижегородский центр непрерывного образования

orav@mail.ru

Поступила в редакцию 03.06.2014

Представлены результаты разработки и оценки эффективности рефлексивного тренинга педагогов. На примере учителей начальных классов показано, что применение рефлексивного тренинга в обучении персонала позволяет оптимизировать профессиональную деятельность.

Ключевые слова: рефлексивный тренинг, профессиональное развитие учителей, профессиональное выгорание.

Введение

Рефлексивные технологии активно применяются в психологической [1–3], педагогической [4] и управленческой практике [5]; доказана их эффективность. Задача данного исследования – изучить возможности развития профессиональной рефлексии у педагогов посредством рефлексивного тренинга и определить характер связи её динамики с изменением проявлений трудовой мотивации и профессионального выгорания учителей начальных классов. С этой целью нами был разработан специализированный рефлексивный тренинг, получивший название «Рефлексивный тренинг профессиональной деятельности», в котором сделан упор на самоанализе участниками эксперимента своего профессионального опыта в контексте решения текущих задач и проблем. Методологической основой тренинга является рефлексивно-деятельностный подход к психологической подготовке специалиста Л.Н. Захаровой [6], а также концепция рефлексивных механизмов регуляции деятельности А.В. Карпова [7]. Была проведена оценка эффективности данного тренинга при профилактике и коррекции психологических деструкций в процессе профессионализации педагогов.

Главная задача рефлексивного тренинга профессиональной деятельности – выработка чётких алгоритмов анализа и оценки ситуации и векторов её развития, себя в ситуации, своих ресурсов и возможностей в плане коррекции ситуации. Это становится возможным благодаря интенсивной практике визуализации и рационализации собственного опыта. В отличие от других видов рефлексивных игр и тренингов (например, в разработках Е.П. Варламовой, М.В. Ерховой, Т.Ю. Колошиной, И.В. Орловой, С.Ю. Степанова и др.) в авторском рефлексивном тренинге профессиональной деятельности не ставятся задачи трансформации личности участников, построения моделей профессионального развития, создания новых ценностных ориентиров и установок, изменения отношения к себе, своей жизни и профессиональной деятельности, так как предполагается, что поведение людей в конкретных условиях по большей части ситуативно и зависит преимущественно от сложившихся диспозиций и восприятия себя в данном контексте. В каждом конкретном случае могут быть эффективны разные модели поведения, которые субъект выбирает сам, исходя из личностных предпосылок. Попытка навязать решение или модель поведения извне малоэффективна, если человек к этому не готов. Мы исходим из того, что рефлексивный опыт субъекта позволяет ему самому найти решение в проблемной ситуации, опираясь на собственные личностные и социальные ресурсы. Исходя из этого, основная задача тренинга – это не поиск готовых решений, а интенсификация рефлексивных и творческих процессов, активизация индивидуальных стратегий поведения и механизмов саморегуляции в сложных условиях проблемных ситуаций.

Экспериментальная часть

В исследовании участвовали учителя начальных классов общеобразовательных школ, женщины 35–57 лет, проходившие курсы повышения квалификации. Все педагоги не имели опыта участия в рефлексивных тренингах и деловых играх. Были сформированы 2 группы: контрольная и экспериментальная. В программе обучения педагогов контрольной группы (36 человек) не было рефлексивного тренинга. Учителя экспериментальной группы (33 человека) дополнительно проходили «Рефлексивный тренинг профессиональной деятельности». Повышение квалификации, а также рефлексивный тренинг в экспериментальной группе шли без отрыва от основной работы. Навыки рефлексии и визуализации учителей экспериментальной группы строились на их непосредственной практике и сразу переносились в реальную жизнь. Участники тренинга имели возможность обсуждения с ведущим и коллегами опыта своего самоанализа. Обсуждение значительно увеличивало действенность рефлексивного тренинга как метода рационального «проживания» профессиональных ситуаций. Исследование длилось 1 месяц с периодичностью встреч – раз в неделю по 1.5 академических часа. Всего было 5 встреч.

Оценивались динамика симптомов профессионального выгорания (эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция профессиональных достижений), трудовая мотивация, стиль мышления, профессиональная рефлексия. В исследовании использовались следующие психодиагностические методики: авторский опросник «Оценка профессиональной рефлексии» [8], опросник К. Маслач «Профессиональное выгорание» в адаптации Н.Е. Водопьяновой [9], опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой [10], опросник «Оценка мотивационной готовности» А.В. Орлова [11]. Статистическая обработка проводилась с использованием t-критерия Стьюдента для связанных выборок.

Исследование включало в себя ряд этапов. На первом этапе решались следующие задачи: 1) планирование и организация взаимодействия, а также первичная диагностика профессионального выгорания, рефлексии, профессионально значимых качеств, трудовой мотивации в контрольной и экспериментальной группах; 2) формирование у педагогов экспериментальной группы мотивации прохождения рефлексивного тренинга; их информирование о процедурах и заданиях в рамках рефлексивного тренинга. Контрольная и экспериментальная группы на первом этапе по итогам первичной психодиагностики друг от друга по всем изучаемым характеристикам достоверно не отличались.

В ходе процесса обучения педагоги экспериментальной группы, работая в своих школах, еженедельно собирались в течение месяца на семинары по рефлексивному тренингу. В рамках тренинга осуществлялись: 1) формирование мотивационной готовности к осмыслению проблематики собственной профессиональной деятельности»; 2) «погружение» в контекст реальных педагогических проблем; 3) моделирование и проектирование деятельности; 4) визуализация себя в процессе деятельности; 5) самоанализ и анализ педагогических проблем; 6) обратная связь с психологом и экспериментальной группой. Ставилась задача развития навыков профессиональной рефлексии. На протяжении всего эксперимента участники работали с «Дневниками анализа профессиональных проблем», которые были средством проектирования, планирования, анализа и оценки своей профессиональной деятельности. На семинарах в течение месяца обсуждались ход работы, переживания участников, результаты рефлексии профессиональных проблем. В результате взаимодействия в процессе идентификации расширялся рефлексивный опыт участников, оттачивались навыки визуализации, моделирования, самоанализа.

На завершающем этапе проводились: 1) вторичная диагностика изучаемых характеристик в контрольной и экспериментальной группах; 2) оценка участниками рефлексивного тренинга своих переживаний, динамики состояний, отношения к школе и собственной деятельности в ней. В дальнейшем в рамках исследования осуществлялись статистический анализ полученных результатов, формулировка выводов и практических рекомендаций.

Результаты и их обсуждение

В основе рефлексивного тренинга профессиональной деятельности лежит «проживание» каждым участником прошлого или предполагаемого будущего с оценкой себя и своих действий как участника данной профессиональной ситуации. Основными составляющими рефлексивного тренинга профессиональной деятельности являются: 1) актуализация потребностей участников в профессиональном решении проблемных ситуаций; 2) представление ими реальных проблемных ситуаций профессиональной деятельности; 3) визуализация себя участ-

Таблица 1

Динамика личностной и профессиональной рефлексии в процессе рефлексивного тренинга профессиональной деятельности

Характеристики рефлексии	До тренинга		После тренинга		Достоверность различий по *t*-критерию Стьюдента
	Среднее	Ст. откл.	Среднее	Ст. откл.	
Личностная рефлексия	**47.46**	5.10	**49.43**	3.99	0.04
Межличностная рефлексия	**47.50**	5.77	**49.29**	4.97	0.04
Трудовая (операционная) рефлексия	**48.43**	5.20	**50.61**	4.39	0.02
Организационная рефлексия	**42.96**	4.14	**44.21**	4.20	0.11
Самопрезентация	**43.57**	8.24	**44.79**	7.56	0.23

никами тренинга в состоявшейся конкретной ситуации; 4) рефлексия собственных действий, мыслей и переживаний в данной ситуации; 5) логический анализ проблемной ситуации, ресурсов и перспектив её разрешения; 6) визуализация участниками различных способов проявления себя в конкретной ситуации; 7) рефлексия участниками тренинга собственных ощущений в процессе визуализации развития ситуации.

По результатам проведенного исследования у педагогов экспериментальной группы была выявлена достоверная ($p < 0.05$) положительная динамика развития некоторых проявлений профессиональной рефлексии (табл. 1). Проявления профессиональной рефлексии изучались с помощью авторской методики [8]. Авторский опросник предназначен для оценки способности и готовности осуществления личностной и профессиональной рефлексии. В опроснике представлены три основные шкалы, относящиеся к профессиональной рефлексии: межличностная рефлексия, трудовая (операционная) рефлексия, организационная рефлексия, – а также две дополнительные шкалы: личностная рефлексия и самопрезентация. Под межличностной рефлексией понимается представление, самоанализ своих отношений с коллегами и потенциальными клиентами, разработка внутренних стратегий межличностного взаимодействия и алгоритмов действий в предполагаемых ситуациях. Под трудовой рефлексией имеется в виду осмысление работником событий, возникающих в процессе труда, и отображение себя как субъекта труда, внутренняя сосредоточенность на своём профессиональном совершенствовании, контроль своих профессиональных недостатков, анализ успехов и неудач. Организационная рефлексия – это сосредоточенность на проблемах организации и себе как субъекте, который решает эти проблемы, стремление представить себя на месте руководителя, решающего задачи повышения эффективности работы организации. Личностная рефлексия – это внутренняя работа, направленная на самоанализ своей сущности, отображение в сознании и оценку своего поведения и деятельности. Под самопрезентацией понимается демонстрация человеком стилей поведения, ожидаемых окружающими, стремление человека выглядеть в глазах других людей лучше, чем он есть на самом деле, самомониторинг и самоконтроль поведения в окружении значимых людей.

Учителя начальных классов, участвовавшие в исследовании, в целом демонстрировали средний уровень проявления рефлексии как до, так и после тренинга. Вместе с тем установлены достоверные ($p < 0.05$) изменения в проявлениях рефлексии у педагогов до и после тренинга. Отмечен рост показателей личностной, межличностной и трудовой (операционной) рефлексии (рис. 1). У педагогов контрольной группы достоверных изменений не установлено. Полученные результаты позволяют утверждать, что под влиянием рефлексивного тренинга учителя стали больше заниматься самоанализом собственной личности и межличностных отношений, больше внимания стали уделять восприятию себя в трудовой деятельности, представлять себя в различных организационных ситуациях и оценивать себя как субъекта труда.

Одной из важнейших задач исследования была оценка динамики профессионального выгорания в контрольной и экспериментальной группах. В контрольной группе достоверных изменений не отмечено. В экспериментальной группе установлены достоверные изменения в выраженности симптомов профессионального выгорания по прошествии «Рефлексивного тренинга профессиональной деятельности». Результаты представлены в табл. 2.

В исследовании профессионального выгорания мы опирались на модель К. Маслач и С. Джексон [9], в соответствии с которой профессиональное выгорание характеризуется

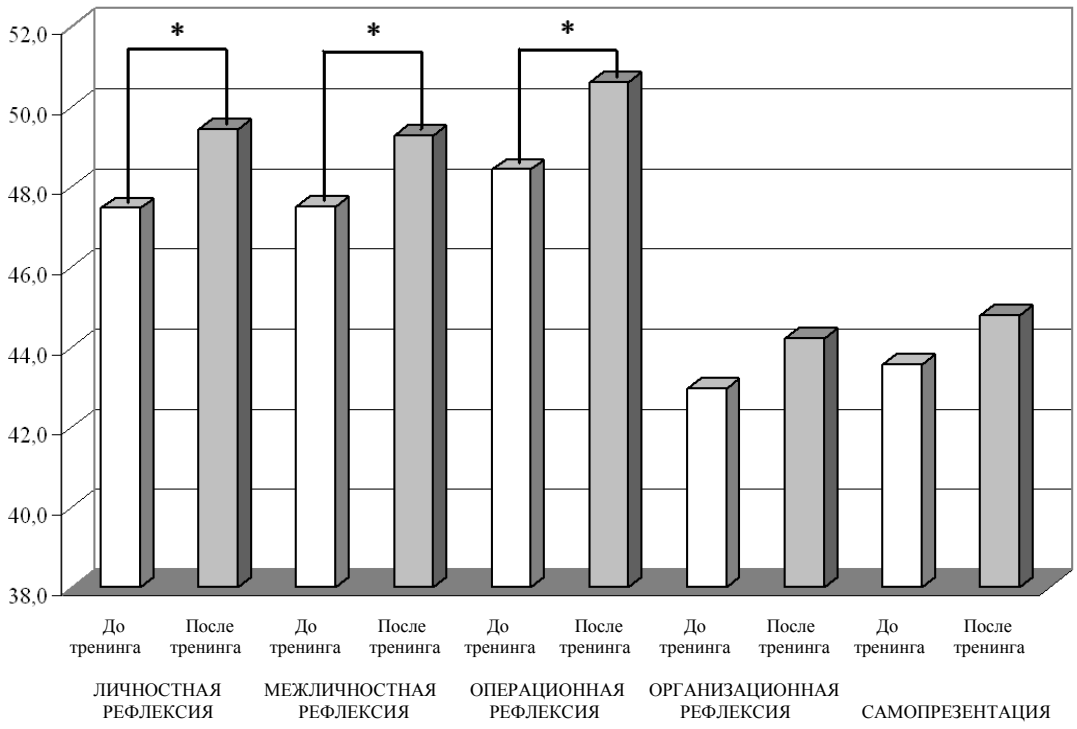


Рис. 1. Изменение личностной и профессиональной рефлексии у педагогов по результатам «Рефлексивного тренинга профессиональной деятельности»

Примечания: По оси ординат цифрами обозначено проявление изучаемой характеристики, выраженное в баллах по тесту. Знаком «*» обозначены достоверные отличия при $p < 0.05$.

Таблица 2

Динамика показателей профессиональной рефлексии в процессе рефлексивного тренинга

Показатели профессионального выгорания	До тренинга		После тренинга		Достоверность различий по *t*-критерию Стьюдента
	Среднее	Ст. откл.	Среднее	Ст. откл.	
Эмоциональное истощение	**23.04**	9.28	**20.61**	7.94	0.00
Деперсонализация	**6.43**	3.05	**5.82**	2.71	0.17
Редукция профессиональных достижений	**31.61**	4.84	**33.57**	3.91	0.00

тремя основными показателями: эмоциональным истощением, деперсонализацией и редукцией профессиональных достижений. Эмоциональное истощение проявляется в равнодушии, эмоциональной нечувствительности, сниженной эмпатии, наличии барьеров в общении и затрудненном эмоциональном реагировании. Деперсонализация характеризуется деформацией отношений с другими людьми (либо зависимостью от других людей, либо подчёркнутым дистанцированием, сопровождающимся упрощенными стереотипами в отношении людей, негативизмом, циничностью, предвзятым отношением к коллегам и клиентам). Редукция профессиональных достижений может проявляться в недооценке себя, своих профессиональных достижений и возможностей, занижении успехов, негативизме относительно служебных требований, сужении своих обязанностей по отношению к другим. Обратная ей характеристика – стремление к профессиональным достижениям.

Большинство учителей как контрольной, так и опытной групп не демонстрировали ярко выраженного профессионального выгорания. Все показатели находились в пределах среднего уровня. При этом все педагоги отмечали отдельные симптомы выгорания, что позволяет говорить о предрасположенности их к данной профессиональной деформации. По прошествии месяца работы в группе рефлексивного тренинга, у педагогов достоверно ($p < 0.01$) снизилось эмоциональное истощение, усилилось стремле-

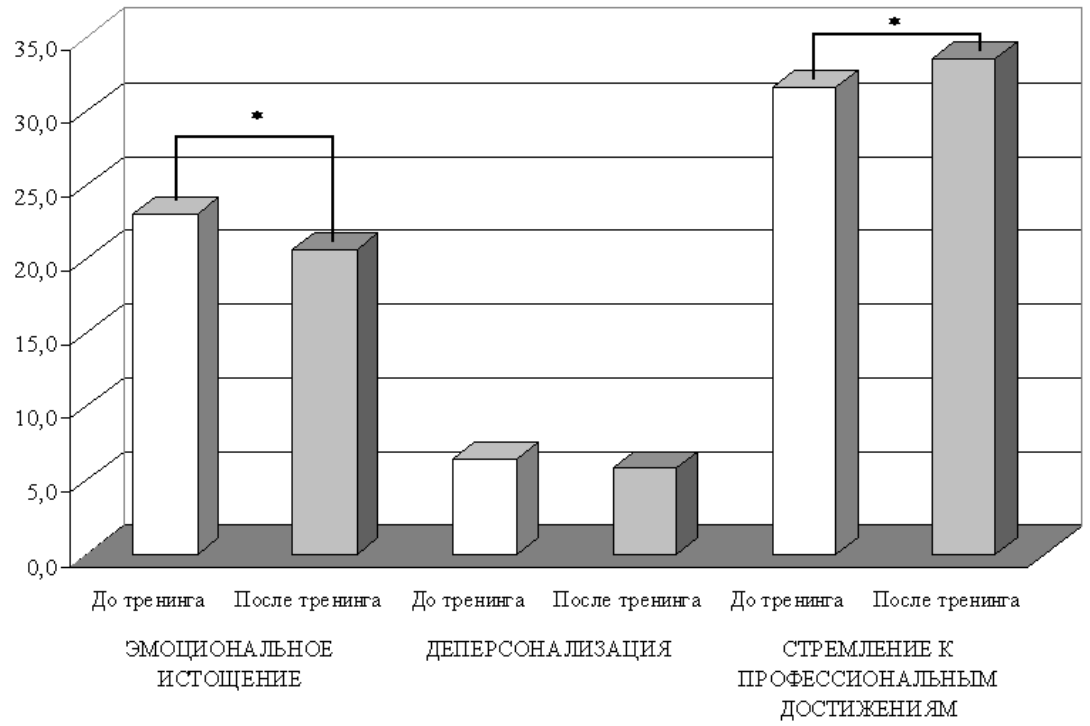


Рис. 2. Изменение проявлений профессионального выгорания у педагогов по результатам «Рефлексивного тренинга профессиональной деятельности»

Примечания: По оси ординат цифрами обозначено проявление изучаемой характеристики, выраженное в баллах по тесту. Знаком «*» обозначены достоверные отличия при $p < 0.05$.

Таблица 3

Динамика показателей саморегуляции поведения в процессе рефлексивного тренинга

Стиль саморегуляции поведения	До тренинга		После тренинга		Достоверность различий по *t*-критерию Стьюдента
	Среднее	Ст. откл.	Среднее	Ст. откл.	
Планирование	**6.75**	1.94	**7.57**	1.26	0.01
Моделирование	**5.89**	1.26	**6.21**	1.40	0.18
Программирование	**6.82**	1.28	**7.00**	0.90	0.41
Оценка результатов	**6.36**	1.22	**6.32**	1.23	0.85
Гибкость	**5.36**	1.79	**5.79**	1.97	0.10
Самостоятельность	**4.07**	2.19	**3.64**	2.09	0.32

ние к профессиональным достижениям (рис. 2). В контрольной группе проявления выгорания достоверно не изменились.

В целом выраженность симптомов эмоционального выгорания в экспериментальной группе достоверно уменьшилась ($p < 0.01$). Учителя, которые до тренинга имели выраженное выгорание, после рефлексивного тренинга профессиональной деятельности демонстрировали более выраженную готовность к общению и профессиональному взаимодействию; проявления выгорания уменьшились. На основании проведенного исследования можно утверждать, что рефлексивный тренинг профессиональной деятельности является эффективным способом развития профессиональной рефлексии и, как следствие, предупреждения профессионального выгорания.

Позитивная динамика профессионализации, успешное совладание с трудностями профессии, приводящими к выгоранию, возможно, связаны с изменениями в стиле мышления и способах саморегуляции деятельности. Для проверки данного предположения, нами была оценена динамика стилей саморегуляции поведения (табл. 3).

Установлены достоверные ($p < 0.01$) изменения у педагогов экспериментальной группы такого компонента саморегуляции, как планирование (рис. 3). Планирование – стратегия

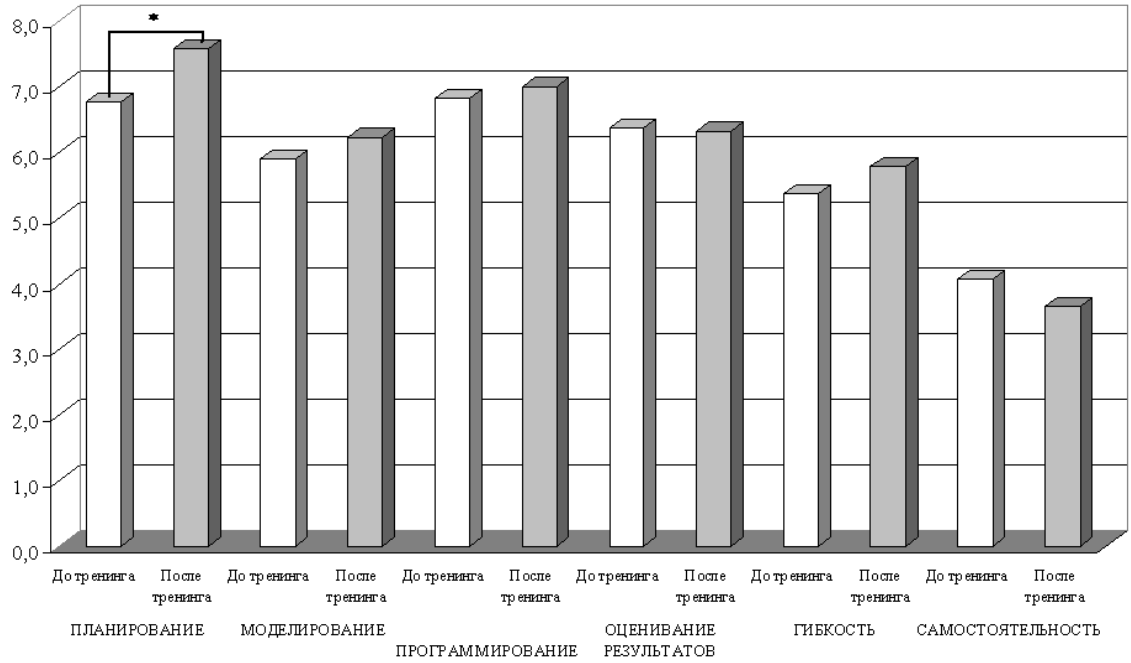


Рис. 3. Изменение механизмов саморегуляции у педагогов по результатам «Рефлексивного тренинга профессиональной деятельности»

Примечания: По оси ординат цифрами обозначено проявление изучаемой характеристики, выраженное в баллах по тесту. Знаком «*» обозначены достоверные отличия при $p < 0.05$.

Таблица 4

Динамика показателей трудовой мотивации в процессе рефлексивного тренинга

Проявления трудовой мотивации	До тренинга		После тренинга		Достоверность различий по *t*-критерию Стьюдента
	Среднее	Ст. откл.	Среднее	Ст. откл.	
Мотивационная ответственность, соответственно условиям труда	**6.14**	5.23	**7.32**	4.52	0.11
Временные трудозатраты	**5.00**	4.68	**5.32**	4.01	0.63
Готовность прилагать усилия	**4.07**	5.40	**5.14**	4.54	0.09
Качество работы	**7.46**	3.32	**8.21**	2.70	0.08
Готовность следовать требованиям	**5.75**	3.84	**5.43**	3.63	0.53
Наличие интереса и позитивных эмоций	**8.93**	3.87	**9.43**	3.90	0.29
Карьерные ожидания, мотивация достижения	**3.36**	4.92	**4.32**	4.81	0.21
Готовность профессионально совершенствоваться	**3.96**	6.00	**5.36**	5.26	0.04
Готовность к социальному взаимодействию в профессиональной сфере	**5.54**	3.61	**6.32**	2.98	0.09
Готовность к инновациям	**5.54**	4.88	**6.00**	4.73	0.30
Организация процесса своего труда	**6.68**	4.06	**8.46**	3.48	0.00
Общая мотивированность	**62.43**	33.60	**71.32**	31.78	0.02

саморегуляции деятельности, которая характеризуется стремлением к целеполаганию и удержанию целей. При выраженном проявлении данного стиля саморегуляции у субъекта формируется потребность в осознанном планировании деятельности, планы в этом случае реалистичны, детализированы и действенны, цели деятельности выдвигаются самостоятельно. Это считается эффективной стратегией саморегуляции. На основании полученных данных, можно сделать вывод, что «Рефлексивный тренинг профессиональной деятельности» способствует развитию стратегии планирования и формированию более эффективных моделей поведения и совладания со стрессом.

Кроме того, в исследовании оценивалась динамика трудовой мотивации. У педагогов контрольной группы достоверных изменений не

установлено. У педагогов, проходивших тренинг, как видно из полученных данных (табл. 4), повысилась трудовая мотивация. Достоверно ($p < 0.05$) возросли готовность профессионально совершенствоваться и организованность в процессе труда. Данные изменения указывают на активизацию у педагогов внутренних механизмов профессиональной самоорганизации и совершенствования собственной трудовой деятельности.

Выводы

На основании проведённого исследования можно сделать следующие выводы.

1. Рефлексивный тренинг профессиональной деятельности эффективен в развитии профессиональной рефлексии и планирования профессиональной деятельности. Эффект данного тренинга основывается на погружении педагога в специфику реальной профессиональной ситуации, имеющей личную окраску и реальное практическое развитие.

2. Профессиональная рефлексия, как личностное качество, способствует росту трудовой мотивации педагогов, развитию эффективных стилей принятия решений, совершенствованию саморегуляции и снижению выраженности симптомов профессионального выгорания. Развитие навыков профессиональной рефлексии способствует конструктивной профессионализации педагогов и повышению качества их труда.

Список литературы

1. Семенов И.Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач. М.: НИИОПП АПН СССР, 1990. 234 с.

2. Захарова Л.Н. Рефлексивное мышление: закономерности спонтанного использования и возможности развития // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия Социальные науки. 2008. № 3. С. 17–23.

3. Похмелкина Г.Ф., Семенов И.Н. Рефлетехнологии медиации в современной зарубежной практической психологии и конфликтологии // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2008. № 1. С. 30–46.

4. Ерхова М.В. Рефлексивно-деловые игры в управлении школой и образовательной практике. М.: Сентябрь, 2008. 176 с.

5. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. М.: Наука, 2000. 174 с.

6. Захарова Л.Н. Психологическая подготовка педагога. Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 1993. 214 с.

7. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Институт психологии РАН, 2004. 424 с.

8. Орлова О.М. О связи рефлексии с профессионально значимыми качествами педагогов // Профессиональная рефлексия педагога как фактор инновационного развития образования / Под общ. ред. М.И. Лукьяновой, А.Д. Барбитовой. Ульяновск: УИПКПРО, 2011. С. 24–27.

9. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2005. 336 с.

10. Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): Руководство. М.: Когито-Центр, 2004. 44 с.

11. Орлов А.В. Связь субъектности рабочих с их трудовой мотивацией и отношением к организации // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: Сборник научных трудов / Под ред. Ю.П. Поваренкова. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2011. С. 111–113.

THE POSSIBILITY OF REFLEXIVE TRAINING IN THE PREVENTION OF BURNOUT AND INCREASING LABOUR MOTIVATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

O.M. Orlova

The article presents the results of development and assess the effectiveness of reflexive training of teachers. Using the example of primary school teachers, we show that the use of reflexive training in personnel training allows to optimize their professional activity.

Keywords: reflexive training, professional development of teachers, professional burnout.

References

1. Semenov I.N. Problemy refleksivnoj psihologii reshenija tvorcheskih zadach. M.: NIIOPP APN SSSR, 1990. 234 s.

2. Zaharova L.N. Refleksivnoe myshlenie: zakonomernosti spontannogo ispol'zovanija i vozmozhnosti razvitija // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Serija Social'nye nauki. 2008. № 3. S. 17–23.

3. Pohmelkina G.F., Semenov I.N. Refletehnologii mediacii v sovremennoj zarubezhnoj prakticheskoj psihologii i konfliktologii // Psihologija. Zhurnal vysshej shkoly jekonomiki. 2008. № 1. S. 30–46.

4. Erhova M.V. Refleksivno-delovye igry v upravlenii shkoloj i obrazovatel'noj praktike. M.: Sentjabr', 2008. 176 s.

5. Stepanov S.Ju. Refleksivnaja praktika tvorcheskogo razvitija cheloveka i organizacij. M.: Nauka, 2000. 174 s.

6. Zaharova L.N. Psihologicheskaja podgotovka pedagoga. N. Novgorod: Izd-vo NNGU, 1993. 214 s.

7. Karpov A.V. Psihologija refleksivnyh mehanizmov dejatel'nosti. M.: Institut psihologii RAN, 2004. 424 s.

8. Orlova O.M. O svjazi refleksii s professional'no znachimymi kachestvami pedagogov // Professional'naja refleksija pedagoga kak faktor innovacionnogo razvitija obrazovanija / Pod obshh. red. M.I. Luk'janovoj, A.D. Barbitovoj. Ul'janovsk: UIPKPRO, 2011. S. 24–27.

9. Vodop'janova N.E., Starchenkova E.S. Sindrom vygoranija: diagnostika i profilaktika. SPb.: Piter, 2005. 336 s.

10. Morosanova V.I. Oprosnik «Stil' samoreguljacii povedenija» (SSPM): Rukovodstvo. M.: Kogito-Centr, 2004. 44 s.

11. Orlov A.V. Svjaz' sub'ektnosti rabochih s ih trudovoj motivaciej i otnosheniem k organizacii // Sistemogenez uchebnoj i professional'noj dejatel'nosti: Sbornik nauchnyh trudov / Pod red. Ju.P. Povarenkova. Jaroslavl': Izd-vo JaGPU im. K.D. Ushinskogo, 2011. S. 111–113.

УДК 37.07+378

ФОРМИРОВАНИЕ ДОВЕРИЯ К НЕЗНАКОМОМУ ЧЕЛОВЕКУ ПРИ ВОСПРИЯТИИ ЕГО ЛИЦА ПО ФОТОГРАФИИ

© 2014 г.

Л.А. Хрисанфова, Т.В. Маркелова, Л.Ф. Суслова

Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского

l.hri@fsn.unn.ru

Поступила в редакцию 03.06.2014

Представлены результаты исследования процесса формирования доверия. Выявлено, что доверие может служить определённым индикатором эмоциональной устойчивости человека, от которой зависит возникновение доверия/недоверия и наличие личностной особенности, как возможность доверять незнакомому человеку. Источником информации об эмоциональной устойчивости может служить лицо человека. Считываемая с лица человека информация об эмоциональной устойчивости является неосознаваемой и влияющей на принятие решения о возникновении доверия. Склонность к недоверию указывает на отсутствие направленности человека на социальные контакты.

Ключевые слова: доверие, напряженность, привлекательность, активность, эмоциональная устойчивость, личностные особенности.

Проблема исследования

Изучаемый нами феномен доверия есть нравственная категория: об этом говорит ее тесная сопряженность с такими категориями, как вера (в идеалы), верность (воинскому долгу), уверенность (в себе). Потеря доверия и предательство – явления одного порядка, они осуждаемы в любом обществе вне зависимости от его исторического развития.

Чувство доверия сопровождает все лучшие стороны человеческого бытия: любовь, дружбу, привязанность [1]. Переживания, связанные с утратой доверия к близкому человеку, вызывают наиболее неприятные эмоции и имеют тяжелые последствия.

Ориентация современного глобализированного общества на ненасыщаемое потребление, личную и групповую конкурентность, чрезмерный акцент на индивидуализации личности при снижении ценности нравственных и моральных норм поведения приводят к прогрессированию негативного социально-психологического явления, называемого «дефицитом доверия».

Дефицит доверия усиливается вследствие распространения и увеличения всеобъемлющего влияния виртуальной реальности на все сферы общественной жизни и личность человека. Как следствие, возникает иллюзия общения, происходит обособление личности, отчуждение людей друг от друга.

В конечном итоге дефицит доверия в жизни человека приводит его к одиночеству, утрате чувства личностной целостности, отсутствию взаимопонимания, что деструктурирует психику, делая её неустойчивой. Последствия таких изменений весьма разрушительны как для каждого человека в отдельности, так и для общества в целом.

Доверие является своего рода индикатором психологической устойчивости и благополучия личности, создаёт безопасную среду функционирования человека.

В рамках данной статьи представлен первый результат наших исследований в данном направлении, который связан с анализом особенностей формирования доверия к незнакомому человеку при восприятии лица по фотографии.

Целью исследования является выявление психологических параметров, имеющих отношение к лицу человека, и личностных особенностей, способствующих формированию доверия.

Исходя из цели исследования было сформулировано две гипотезы:

1) формирование доверия к незнакомому человеку при восприятии его лица по фотографии зависит от оценки воспринимаемого человека по параметрам напряженности, активности и привлекательности;

2) на формирование доверия к незнакомому человеку оказывают влияние такие личностные особенности, как доверие к другим, доверие к себе, а также личностные качества, связанные с эмоциональной сферой.

Объект исследования – формирование доверия к незнакомому человеку.

Предмет исследования – психологические параметры, имеющие отношение к воспринимаемым лицам людей, и личностные особенности человека, способствующие формированию доверия.

Многообразие подходов на сегодняшний день не позволяет сформулировать однозначное определение доверия. Мы будем придерживаться определения, данного Б.А. Рутковским: доверие – нравственное понятие, выражающее такое отношение одной личности к другой, которое исходит из убеждённости в её добропорядочности, верности, ответственности, честности и правдивости [1].

Доверие является социально-психологическим явлением, которое возникает только в процессе межличностного взаимодействия. Межличностное взаимодействие имеет очень широкий спектр и не ограничивается только непосредственным общением. В данной статье обсуждается возникновение доверия в ситуации викарного общения. В процессе викарного общения человек общается с неким заменителем другого человека – это может быть фотография человека, портрет, скульптура и т.п. Межличностное восприятие в данных условиях является принципиально сходным, а оценка индивидуально-психологи-ческих особенностей устойчива во времени [3].

Среди многочисленных проявлений доверия в процессе общения нас интересует возникновение доверия или недоверия к незнакомому человеку при первичном восприятии его лица, которое впоследствии достаточно часто определяет взаимоотношения людей, их поведение и поступки.

Процесс общения всегда сопровождается рассматриванием коммуниканта, при этом лицо человека является приоритетным объектом наблюдения. И это неслучайно: лицо является богатым источником информации, прежде всего о его владельце. Лицо даёт нам не только текущую и явную информацию о человеке (эмоции, переживания, пол, возраст, раса и др.), но и более глубинную, неявную (например, информацию о состоянии здоровья человека или его индивидуально-психологических особенностях).

Положение об информационной функции лица человека было сформулировано на основе системного подхода (Б.Ф. Ломов). Согласно основным положениям системного подхода, всё многообразие индивидуально-психологических качеств организовано иерархичным образом. Каждый уровень иерархии определяется различной степенью влияния биологических и социальных факторов. Эти факторы влияют на формирование структуры характера человека и определяют развитие тех или иных индивидуально-психологических качеств. Достаточно подробный и убедительный анализ отдельных системообразующих факторов осуществляется в рамках теорий ведущих тенденций [4–6].

Влиянию системообразующих факторов подвергаются все структуры в человеке, в том числе и лицо. На наш взгляд, лицо является узловым местом, в котором встречаются две реальности: биологическая и психическая.

С одной стороны, лицо включено в функционирование многих систем организма и является зоной презентации основных сенсорных органов человека, главным назначением которых является информационный обмен со средой.

С другой стороны, лицо является средством коммуникации в межличностном общении благодаря сложной системе мимики и других сигнальных систем. Эта функция лица стала возможной благодаря социальной природе человека, поскольку жизнь человека в норме невозможна вне социума. Данное положение было более подробно раскрыто нами в ряде предшествующих работ [7–8].

В процессе восприятия существует возможность считать информацию об индивидуально-психологических особенностях человека по его лицу. Информация в процессе реального общения считывается, как правило, имплицитно и достигает сознания в обобщённых, интегральных формах, выражаемых через такие понятия, как доверие/недоверие к коммуниканту, приятность/неприятность в общении и т.п.

В нашем эксперименте в качестве психологических параметров, оцениваемых по лицу человека, были выбраны напряжённость, активность и привлекательность. Выбор качеств для оценки основан на основных положениях теории ведущих тенденций, которая опирается на парадигму преемственности разных уровней психических функций [6] и на предшествующие исследования, которые подтверждают наличие определённого числа ведущих тенденций, результаты влияния которых могут презентироваться на лице человека [7].

Теория ведущих тенденций утверждает, что из широчайшего спектра впечатлений об окружающем мире каждый человек присущим именно ему индивидуальным способом восприятия выбирает и осваивает определенную информацию, акцентируя свое внимание на одних явлениях и пренебрегая другими. Понятие «ведущая тенденция» – более емкое и динамичное,

чем понятия «черта», «свойство», «состояние»: оно их объединяет и определяет направление их трансформации в разные периоды жизни и на разных уровнях самосознания. «Ведущая тенденция» – это дефиниция, которая включает в себя и условия формирования определенного личностного свойства, и само свойство, и предиспозицию к тому состоянию, которое может развиться под влиянием средовых воздействий как продолжение данного свойства [6; 9]. Изложенные нами основания выбора психологических параметров для оценки качеств по лицу находят подтверждение и в исследованиях, направленных на поиск тех личностных особенностей, которые могут служить критериями доверия. Так, в исследованиях А.Б. Купрейченко в качестве наиболее значимых критериев доверия были выделено четыре свойства личности: сила, активность, оптимизм (весёлость), смелость [10]. Силу, активность, смелость можно соотнести с ведущей тенденцией «активность», оптимизм (весёлость) – с «напряжённостью», вернее её отсутствием.

Под активностью в нашем исследовании понимается стремление и способность человека преобразовывать окружающую среду, отношения с другими людьми и себя лично. Напряжённость понимается как чувство натяжения, напряжения, общее ощущение нарушения равновесия и готовности изменить поведение при встрече с каким-либо угрожающим ситуативным фактором, при этом обязательно присутствует возрастание и сила переживаемых эмоций и реакций. Привлекательность – это обладание приятным внешним видом, вызывающим симпатию, располагающим к себе.

Обсуждая информационные возможности лица человека, не стоит забывать, что общение является двусторонним процессом, и на формирование впечатления о коммуниканте оказывают влияние и свойства самого воспринимающего субъекта. В качестве измеряемых особенностей были взяты следующие: доверие к другим и доверие к себе, экстравертированность – интровертированность, привязанность – отдалённость, контролирование – естественность, эмоциональность – сдержанность, игривость – практичность. Для оценки этих показателей нами использовались опросники «Оценка доверия к себе» и «Оценка доверия к другому» Т. П. Скрипкиной [11]; «Пятифакторный опросник личности» Р. МакКрае и П. Коста (сост. Х. Тсуйи) в адаптации А.Б. Хромова [12].

Организация исследования

Исследование проходило в несколько этапов.

Первый этап заключался в фотографировании лиц участников эксперимента с целью подготовки стимульного материала для предъявления испытуемым.

Фотографирование лиц испытуемых происходило цифровым фотоаппаратом в помещении с хорошим освещением с соблюдением всех условий для получения стандартных фотографий в ракурсе анфас.

В дальнейшем работа с фотографиями заключалась в приведении к общему стандарту всех фотоизображений. При помощи программы AdobePhotoshopCC каждое фотоизображение редактировалось с целью нивелирования явных погрешностей с точки зрения «чистоты эксперимента»: убирались те элементы изображения, которые явно привлекли бы внимание (большие родинки, сережки в ушах, угревая сыпь и т.п.). Фотографии из цветного переводились в черно-белый вариант.

В качестве стимульного материала использовались фотографии мужских лиц, которые соответствовали требованиям, описанным ниже.

Прежде всего были отобраны фотографии лиц, которые в соответствии с морфологическим индексом Гарсона (Garson’s facial index, GI) относились к лептопрозопному типу (GI равен 88.0–92.9% и более), то есть фотографии узких лиц. В дальнейшем подобное исследование будет проведено для всех остальных типов лиц.

Всего в эксперименте было использовано 35 фотографий мужских лиц. Ни одно лицо не повторялось и предъявлялось одному испытуемому лишь один раз.

Второй этап экспериментального исследования заключался в процедуре оценки испытуемыми подготовленных фотоизображений на предмет выраженности у людей на фотографиях таких качеств, как активность, напряжённость и привлекательность. Предъявление стимульного материала осуществлялось на экране компьютера. Время экспозиции каждой фотографии составляло 2000 м/сек.

Для получения оценочных суждений испытуемых при восприятии стимульного материала использовалась пятибалльная шкала (от 1 балла до 5 по возрастающей). При анализе данных 5-балльная шкала преобразовывалась следующим образом: качество не выражено – оценка в 1 и 2 балла, качество выражено – оценка в 3, 4, 5 баллов (оценка выраженности качества в 5 баллов испытуемыми использовалась крайне редко).

На этом же этапе испытуемые оценивали возможность доверия или недоверия к каждому лицу на фотографии.

Третий этап исследования включал в себя диагностику индивидуально-психологических особенностей испытуемых. Измеренные личностные особенности каждого испытуемого сопоставлялись с количеством выборов доверия к лицам на фотографиях.

В качестве испытуемых выступили 23 человека, среди которых 11 женщин и 12 мужчин в возрасте от 18 до 52 лет.

Статистическая обработка данных производилась с помощью программы IBM SPSS Statistics 20.

Результаты исследования

В табл. 1 представлены результаты оценки испытуемыми возможности доверия/недоверия к людям, лица которых предъявлялись на фотоизображениях, в зависимости от оценки по лицу человека качеств напряжённости, привлекательности, активности.

Выраженность качества определялось количеством выборов данного человека на фотографии как напряжённого, привлекательного или активного.

Индекс доверия определялся количеством доверительных выборов испытуемых к каждой фотографии.

При обработке полученных данных с использованием корреляционного метода была обнаружена статистически значимая взаимосвязь количества выборов доверия к лицу на фотографии с выраженностью признака «напряженность» (критерий Спирмена равен 0.783, уровень значимости 0.003). С оценкой привлекательности и активности количество выборов доверия статистически значимой связи не показало.

Взаимосвязь оценки испытуемыми напряжённости наблюдаемых лиц на фотографиях и количества доверительных выборов к этим лицам иллюстрируется графиком, представленным на рис. 1.

При сопоставлении смысловых значений понятий доверия и напряжённости обнаруживается их общая глубинная составляющая, которая относится к эмоциональной сфере, а именно сила переживаемых эмоций и реакций. Согласно найденной в исследовании взаимосвязи, можно утверждать, что для человека, лицо которого воспринимается как напряжённое, характерно переживание эмоций, сила которых быстро нарастает. Это приводит к нарушению прежде всего эмоционального баланса. Нарушение внутреннего эмоционального баланса приводит к нарушению эмоциональной устойчивости. Как известно, эмоциональная устойчивость позволяет гибко и адекватно приспособиться к новым или изменившимся внешним условиям или внутреннему состоянию без негативных последствий для личности и профессиональной деятельности [13]. Как показывают полученные результаты, испытуемые, не доверяя людям, которых они оценивают как напряжённых, в итоге стараются не полагаться на человека, чьё поведение не отличается гибкостью и адаптивностью в разных ситуациях, в том числе и угрожающих. Как известно, гибкость и адаптивность являются важными гарантами психологической устойчивости в целом.

Таблица 1

Оценка испытуемыми доверия к лицам на фотографиях в связи с оценкой их напряжённости, привлекательности и активности

Напряжённость			Привлекательность			Активность		
№ фото	Выраженность качества	Индекс доверия	№ фото	Выраженность качества	Индекс доверия	№ фото	Выраженность качества	Индекс доверия
1.11	6	18	2.12	8	20	3.5	21	18
1.7	5	17	2.4	7	17	3.3	9	17
1.4	4	16	2.5	5	17	3.9	14	17
1.5	8	16	2.11	11	15	3.4	10	16
1.1	4	15	2.6	14	14	3.8	16	13
1.9	8	13	2.10	17	14	3.1	17	11
1.10	13	10	2.1	10	13	3.6	8	11
1.6	19	9	2.7	4	12	3.2	10	8
1.8	10	7	2.2	4	8	3.7	6	7
1.3	17	6	2.8	12	7	3.11	5	6
1.12	18	6	2.3	4	5	3.10	16	4
1.2	17	5	2.9	4	4			

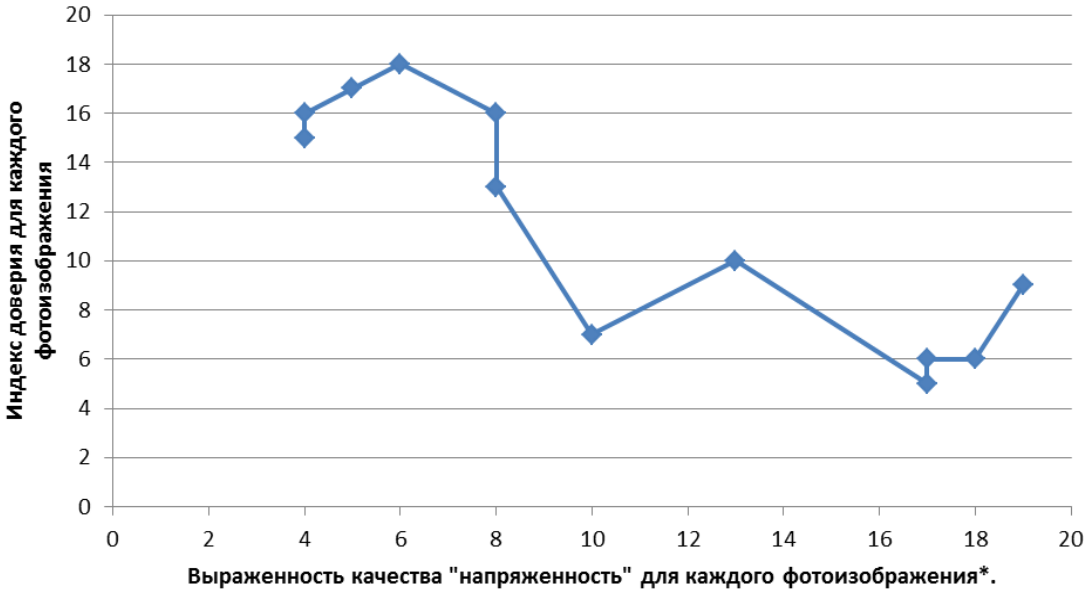


Рис. 1. Количество доверительных выборов испытуемых к лицам на фотографиях в зависимости от оценки их напряженности

* Выраженность качества «напряженность» измерялась количеством выборов каждого фотоизображения как напряженного

Таблица 2

Значимые взаимосвязи (по Спирмену) количества выборов доверия испытуемых к лицам на фотографиях с личностными качествами этих испытуемых

Экстравертированность – интровертированность	Привязанность – отделённость		Эмоциональность – сдержанность		Игривость – практичность
привлечение внимания – избегание	понимание – непонимание	уважение других – самоуважение	тревожность – беззаботность	депрессивность – эмоциональная сбалансированность	мечтательность – реалистичность
–0.624**	0.482*	0.636**	–0.562*	–0.617**	–0.604*

* уровень значимости 0.05;
** уровень значимости 0.01

Интересно отметить, что самим людям, характеризующимся эмоциональной неустойчивостью (высоким нейротизмом), больше нравятся люди добродушные, спокойные, то есть эмоционально устойчивые [14].

Следующее, на чем стоит подробнее остановиться, это взаимосвязь личностных особенностей людей, рассматривающих фотографии, с количеством доверительных выборов, которые они осуществили по отношению к людям на этих фотоизображениях.

Пятифакторный личностный опросник Р. МакКрае и П. Коста, который использовался в работе, предполагает диагностику пяти обобщенных черт-факторов человека, которые включают по пять первичных компонентов. Четыре из пяти черт-факторов (кроме контролирования) показали наличие значимых корреляционных связей с количеством выборов доверия к незнакомым людям на фотографиях. Но лидируют по числу связей такие черты-факторы, как «привязанность – отделённость» (коэффициент Спирмена равен 0.772 при уровне значимости 0.01) и «эмоциональность – сдержанность» (коэффициент Спирмена равен –0.654 при уровне значимости 0.004). Анализируя эти две черты личности по компонентам (табл. 2), можно утверждать, что больше склонны доверять незнакомым людям испытуемые, которые уверены, что умеют понимать других людей, и уважают их, а также не являются тревожными и депрессивными. Каждая из этих характеристик отражает в определённой степени какой-либо аспект эмоциональной сферы. Отсутствие тревожности и депрессивности характеризуют, по сути, сбалансированность эмоциональной сферы (отсутствие напряжённости и присутствие эмоций в оптимальном количестве, которое вы-

ражается в стеничности человека). Умения понимать и уважать других людей являются характеристиками эмоционального интеллекта.

При сопоставлении полученных личностных черт людей, которым доверяют, с характеристиками людей, чьи лица рассматривались испытуемыми и которым доверяют, обнаруживается интересное соответствие: вызывают доверие (по лицу человека) и доверяют люди, характеризующиеся прежде всего **эмоциональной устойчивостью**.

Интересно отметить, что при анализе первичных компонентов черт-факторов «экстравертированность – интровертированность» и «игривость – практичность», было выявилено, что не склонны доверять незнакомым людям испытуемые, которые стремятся привлекать к себе внимание и любят мечтать (непрактичные). И в том, и в другом случае выделенные характеристики подчёркивают некую отчуждённость от социальной реальности. Следовательно, недоверие может служить индикатором отсутствия ориентации на социальную реальность.

Что касается таких личностных черт, как доверие к себе и доверие к другим, то они не показали связи с возможностью доверять незнакомому человеку, глядя на его лицо. Нам представляется весьма простое объяснение отсутствия связи между этими характеристиками. Уровень доверия к себе, как и уровень доверия к другому, определялся по самоопроснику, то есть испытуемый, читая вопросы, сознательно выделяет те положения, которые считает наиболее подходящими для себя. Здесь мы наблюдаем сознательные теоретические конструкты феномена доверия. В ситуации же, когда идёт общение (в том числе и викарное), детерминантом доверия является прежде всего эмоциональная устойчивость, то есть фактор, определяющий в итоге безопасность и адекватность участников коммуникации, и источником подобной информации является лицо человека. Этот факт, как правило, фактически не осознаётся людьми. Последнее высказывание подтверждают результаты устного опроса испытуемых после оценки ими возможности доверять человеку на фотографии. На задаваемый вопрос «Почему же Вы доверяете/не доверяете этому человеку?» никто из испытуемых не назвал чётких критериев. Ответы носили расплывчатый, эмоциональный характер («общее впечатление», «видно, что ему нельзя доверять», «глаза обо всём говорят», «какой-то он странный» и т.п.).

Выводы

1. Количество выборов доверия к лицу на фотографии показало наличие связи с выраженностью признака «напряженность» у человека на фотографии. Количество выборов доверия к лицу на фотографии не связано с оценкой активности и привлекательности человека на фотографии.
2. Больше склонны доверять незнакомым людям испытуемые, которые уверены, что умеют понимать других людей, и уважают их, а также не являются тревожными и депрессивными.
3. Не склонны доверять незнакомым людям испытуемые, которые стремятся привлекать к себе внимание и любят мечтать (непрактичные).
4. Личностные особенности «доверие к себе» и «доверие к другим» не показали связи с возможностью доверять незнакомому человеку при восприятии его лица.

Заключение

Подводя итоги проведенного исследования, необходимо отметить, что выдвинутая гипотеза, согласно которой формирование доверия к незнакомому человеку при восприятии его лица по фотографии зависит от оценки воспринимаемого человека по параметрам напряженности, активности и привлекательности, подтвердилась частично. Обнаружено влияние на возникновение доверия только параметра напряженности.

Исходя из анализа найденной закономерности, можно утверждать, что доверие может служить определённым индикатором эмоциональной устойчивости человека, поскольку доверие не вызывают прежде всего те люди, лица которых оцениваются как напряжённые. Как известно, устойчивая напряжённость свидетельствует о нарушении эмоционального баланса. Обнаружено, что возникновение доверия/недоверия при оценке другого человека по его лицу и возможность доверять незнакомому человеку как субъективное качество основываются на общей детерминанте – эмоциональной сбалансированности, отражающей эмоциональную устойчивость личности. Кроме того, недоверие указывает на отсутствие направленности человека на социальные контакты.

Детерминантой доверия в процессе общения является эмоциональная устойчивость участников коммуникации, и источником информации об эмоциональной устойчивости является лицо

человека. Этот факт, как правило, фактически не осознаётся людьми.

Что касается выдвинутой гипотезы о том, на формирование доверия к незнакомому человеку оказывают влияние такие личностные особенности, как доверие к другим и доверие к себе, а также личностные качества, связанные с эмоциональной сферой, то данная гипотеза также подтвердилась частично. К процессу формирования доверия к незнакомому человеку при рассматривании фотографии его лица имеют отношение личностные качества наблюдателя, связанные с эмоциональной сферой.

Список литературы

1. Ильин Е.П. Психология доверия. СПб.: Питер, 2013. 288 с.
2. Алексеева А.Ю. Уверенность, обобщенное доверие и межличностное доверие: критерии различения // Социальная реальность. 2008. № 7. С. 85–98.
3. Барабанщиков В.А., Демидов А.А. Восприятие индивидуально-психологических особенностей человека в ситуациях непосредственного и викарного общения // Вестник МГОУ. Серия Психологические науки. 2007. № 3. С. 17–28.
4. McWilliams N. Psychoanalytic diagnosis: Understanding personality structure in the clinical process. N.Y.: The Guilford Press, 1994. 414 с.
5. Fadiman J., Frager R. Personality and personal growth. 5th ed. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall, 2002. 584 p.
6. Собчик Л.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. СПб.: Речь, 2005. 624 с.
7. Хрисанфова Л.А. Лицо человека. Системный подход // В кн. Лицо человека как средство общения. Междисциплинарный подход / Под ред. В.А. Барабанщикова, А.А. Демидова, Д.А. Дивеева. М.: Когито-центр, 2012. С. 115–142.
8. Хрисанфова Л.А. Индивидуально-психологические особенности, презентируемые на лице человека с точки зрения системного подхода // В кн. Познание в структуре общения / Под ред. В.А. Барабанщикова, Е.С. Самойленко. М.: Институт психологии РАН, 2009. С. 43–54.
9. Психические состояния / Сост. и общ. ред. Л.В. Куликова. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
10. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия. М.: Институт психологии РАН, 2008. 520 с.
11. Скрипкина Т.П. Психология доверия: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений. М., 2000. 264 с.
12. Хромов А.Б. Пятифакторный опросник личности: Учебно-методическое пособие. Курган, 2000. 23 с.
13. Ашихмина О.А. Эмоциональная устойчивость психологов системы образования на разных этапах профессионализации: Автореферат дис. … канд. психол. наук. М., 2010. 26 с.
14. Khrisanfova L.A. Assessment of individual psychological characteristics based on perception of photographic image of human face with the use of SensoMotoric Instruments // Bremen, Perception supplement. 2013. № 42. P. 199.

TRUSTING A STRANGER: WHAT WE CAN TELL BY OBSERVING A PHOTOGRAPHIC IMAGE OF HUMAN FACE

L.A. Khrisanfova, T.V. Markelova, L.F. Suslova

This article presents the results of the study that aims to investigate the process of building trust. It was discovered that trust can serve as a certain mark of emotional stability. The lack of such a trait affects not only the ability of a person to trust other (unknown) people but also the possibility of being considered trustworthy by them. We prove that human face conveys some information that helps onlookers to evaluate emotional stability/instability of the individual. This information is obtained subconsciously. Nevertheless, it does influence one's decision on whether to take something that a stranger might say at face value or not. Importantly, it was revealed that the tendency of not trusting people indicates a low level of other-orientation.

Keywords: trust, tenseness, attractiveness, energies, emotional stability, personality traits.

References

1. Il'in E.P. Psihologija doverija. SPb.: Piter, 2013. 288 s.
2. Alekseeva A.Ju. Uverennost', obobshhennoe doverie i mezhlichnostnoe doverie: kriterii razlichenija // Social'naja real'nost'. 2008. № 7. S. 85–98.
3. Barabanshhikov V.A., Demidov A.A. Vosprijatie individual'no-psihologicheskih osobennostej cheloveka v situacijah neposredstvennogo i vikarnogo obshhenija // Vestnik MGOU. Serija Psihologicheskie nauki. 2007. № 3. S. 17–28.
4. McWilliams N. Psychoanalytic diagnosis: Understanding personality structure in the clinical process. N.Y.: The Guilford Press, 1994. 414 s.
5. Fadiman J., Frager R. Personality and personal growth. 5th ed. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall, 2002. 584 p.
6. Sobchik L.N. Psihologija individual'nosti. Teorija i praktika psihodiagnostiki. SPb.: Rech', 2005. 624 s.
7. Hrisanfova L.A. Lico cheloveka. Sistemnyj podhod // V kn. Lico cheloveka kak sredstvo obshhenija. Mezhdisciplinarnyj podhod / Pod red. V.A. Barabanshhikova, A.A. Demidova, D.A. Diveeva. M.: Kogito-centr, 2012. S. 115–142.

8. Hrisanfova L.A. Individual'no-psihologicheskie osobennosti, prezentiruemye na lice cheloveka s tochki zrenija sistemnogo podhoda // V kn. Poznanie v strukture obshhenija / Pod red. V.A. Barabanshhikova, E.S. Samojlenko. M.: Institut psihologii RAN, 2009. S. 43–54.

9. Psihicheskie sostojanija / Sost. i obshh. red. L.V. Kulikova. SPb.: Piter, 2000. 512 s.

10. Kuprejchenko A.B. Psihologija doverija i nedoverija. M.: Institut psihologii RAN, 2008. 520 c.

11. Skripkina T.P. Psihologija doverija: Ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. uchebn. zavedenij. M., 2000. 264 s.

12. Hromov A.B. Pjatifaktornyj oprosnik lichnosti: Uchebno-metodicheskoe posobie. Kurgan, 2000. 23 s.

13. Ashihmina O.A. Jemocional'naja ustojchivost' psihologov sistemy obrazovanija na raznyh jetapah professionalizacii: Avtoreferat dis. … kand. psihol. nauk. M., 2010. 26 s.

14. Khrisanfova L.A. Assessment of individual psychological characteristics based on perception of photographic image of human face with the use of SensoMotoric Instruments // Bremen, Perception supplement. 2013. № 42. P. 199.

АВТОРЫ

Экономические науки

Ангелова Ольга Юрьевна – к.э.н., доц. каф. маркетинга и предпринимательской деятельности ННГУ им. Н.И. Лобачевского; 603000, Н. Новгород, ул. Б. Покровская, 60; сл. тел. (831) 430-38-77; e-mail: oangelova@mail.ru

Губайдуллина Гульнара Гиззатовна – м.н.с. центра психолого-экономических исследований Саратовского научного центра РАН на базе Поволжского института управления им. П.А. Столыпина РАНХиГС; 410010, Саратов, ул. Танкистов, 65а; моб. тел. 8-919-833-73-58; e-mail: gubaidyllina@mail.ru

Дмитриева Елена Михайловна – асс. каф. маркетинга и предпринимательской деятельности ННГУ им. Н.И. Лобачевского; 603000, Н. Новгород, ул. Б. Покровская, 60; сл. тел. (831) 430-38-77; e-mail: oangelova@mail.ru

Колесник Наталья Федоровна – д.э.н., проф. каф. бухгалтерского учета, анализа и аудита Мордовского госуниверситета им. Н.П. Огарева; проф.; 430000, Республика Мордовия, Саранск, ул. Полежаева, 44; сл. тел. (834) 229-05-72; e-mail: kolesniknf@mail.ru

Колосова Валентина Викторовна – к.психол.н., доц. каф. психологии управления ННГУ им. Н.И. Лобачевского; доц.; 603000, Н. Новгород, Университетский пер., 7; сл. тел. (831) 433-82-48; e-mail: kolosova@uic.nnov.ru

Лебедев Юрий Александрович – к.э.н., зав. каф. государственного и муниципального управления ННГУ им. Н.И. Лобачевского; проф.; 603000, Н. Новгород, пр. Гагарина, 23; сл. тел. (831) 430-21-26; e-mail: gmuynn@yandex.ru

Летягина Елена Николаевна – к.э.н., доц. каф. государственного и муниципального управления ННГУ им. Н.И. Лобачевского; 603000, Н. Новгород, пр. Гагарина, 23; сл. тел. (831) 439-79-37; e-mail: helenlet@yandex.ru

Малявина Ирина Юрьевна – к.э.н., ст. преп. каф. экономической теории ННГУ им. Н.И. Лобачевского; 603950, Н. Новгород, пр. Гагарина, 23; сл. тел. (831) 430-20-98; e-mail: irina_malyavina@yahoo.com

Мамаева Зинаида Михайловна – к.э.н., доц. каф. экономики народного хозяйства ННГУ им. Н.И. Лобачевского; доц.; 603950, Н. Новгород, пр. Гагарина, 23; сл. тел. (831) 430-39-41; e-mail: mz@nnov.biz

Мизиковский Игорь Ефимович – д.э.н., проф. каф. компьютерных информационных систем и финансовых расчетов ННГУ им. Н.И. Лобачевского; проф.; моб. тел. 8-910-120-42-99; e-mail: mossad1313@ rambler.ru

Прохорова Мария Вячеславовна – к.психол.н., доц. каф. психологии управления ННГУ им. Н.И. Лобачевского; доц.; 603000, Н. Новгород, Университетский пер., 7; сл. тел. (831) 433-82-48; e-mail: personalgerente@mail.ru

Рузанов Александр Иванович – д.т.н., проф. каф. экономической информатики ННГУ им. Н.И. Лобачевского; проф.; 603000, Н. Новгород, пр. Гагарина, 23; сл. тел. (831) 430-21-23; e-mail: pavelr70@mail.ru

Сидоренко Юрий Александрович – д.э.н., проф. каф. экономической информатики ННГУ им. Н.И. Лобачевского; 603000, Н. Новгород, пр. Гагарина, 23; сл. тел. (831) 430-21-64; e-mail: world-economy@ef.unn.ru

Стрелкова Людмила Валерьевна – д.э.н., проф. каф. экономики и управления предприятиями и организациями ННГУ им. Н.И. Лобачевского; 603950, Н. Новгород, пр. Гагарина, 23; сл. тел. (831) 430-39-42; e-mail: Strelkova412@mail.ru

Тарасов Дмитрий Игоревич – асп. каф. экономики и управления предприятиями и организациями ННГУ им. Н.И. Лобачевского; ст. консультант Департамента финансового управления ЗАО «АКГ РБС»; 603950, Н. Новгород, пр. Гагарина, 23; моб. тел. 8 926-540-10-54; e-mail: Dmitriy_tarasov@bk.ru

Социологические науки

Волков Евгений Новомирович – к.филос.н., доц. каф. общей социологии и социальной работы ННГУ им. Н.И. Лобачевского; доц.; 603000, Н. Новгород, Университетский пер., 7; сл. тел. (831) 433-83-49; e-mail: volken@mail.ru

Захарова Людмила Николаевна – д.психол.н.; зав. каф. психологии управления ННГУ им. Н.И. Лобачевского; проф.; 603000, Н. Новгород, Университетский пер., 7; моб. тел. +7-903-847-76-77; e-mail: zlnnnov@mail.ru

Зинцова Анастасия Сергеевна – к.филос.н., доц. каф. социально-гуманитарных дисциплин Муромского института (филиала) Владимирского госуниверситета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых; доц.; 602264, Владимирская область, Муром, ул. Орловская, 23; моб. тел. 8-920-900-72-29; e-mail: azincova@yandex.ru

Иванкова-Стецюк Оксана Борисовна – к.соц.н., докторант факультета социологии Киевского национального университета им. Т. Шевченко; доц.; Киев, пр. Глушкова, 4; сл. тел. (10-38) 44521-32-63; e-mail: is.oksan@gmail.com

Келасьев Вячеслав Николаевич – д.филос.н., зав. каф. теории и практики социальной работы Санкт-Петербургского госуниверситета; проф.; 191124, Санкт-Петербург, ул. Смольного, д. 1/3, 9-й подъезд; сл. тел. (812) 274-61-46; e-mail: kafedrasocrab@mail.ru

Козлова Татьяна Захаровна – д.соц.н., вед.н.с. сектора методологии исследования социальных процессов Иститута социологии РАН; 117218, Москва, ул. Кржижановского, 24/35, корп. 5; моб. тел. 8-962-961-10-28; e-mail: tatiana_kozlova@mail.ru

Леонова Ирина Сергеевна – асп. ННГУ им. Н.И. Лобачевского; 603000, Н. Новгород, Университетский пер., 7; моб. тел. +7-987-111-90-80; e-mail: irina_leonova@list.ru

Михеева Анна Рэмовна – к.э.н., доц. каф. общей социологии Новосибирского госуниверситета; доц.; 630090, Новосибирск-90, ул. Пирогова, 2; сл. тел. (383) 363-42-63, (383) 330-58-43; e-mail: annm@ieie.nsc.ru

Окладникова Елена Алексеевна – д.и.н., проф. каф. социологии Санкт-Петербургского госуд. экономического университета; проф.; 191002, Санкт-Петербург, ул. Марата, 27; моб. тел. 8-921-307-24-49; e-mail: okladnikova-ea@yandex.ru

Первова Ирина Леонидовна – д.соц.н., проф. каф. теории и практики социальной работы Санкт-Петербургского госуниверситета; проф.; 191124, Санкт-Петербург, ул. Смольного, 1/3, 9-й подъезд; сл. тел. (812) 274-61-46; e-mail: PervovaI@mail.ru

Петрова Татьяна Юрьевна – к.соц.н., доц. каф. общей социологии и социальной работы ННГУ им. Н.И. Лобачевского; доц.; 603000, Н. Новгород, Университетский пер., 7; сл. тел. (831) 433-83-49; e-mail: innov@inbox.ru

Попель Александр Александрович – к.психол.н., докторант каф. общей социологии и социальной работы ННГУ им. Н.И. Лобачевского; доц.; 603000, Н. Новгород, Университетский пер., 7; моб. тел. 8-915-938-71-40; e-mail: a_popel@mail.ru

Ростовская Тамара Керимовна – д.соц.н., проф. каф. социологии и организации работы с молодежью Московского госуд. гуманитарного университета им. М.А. Шолохова; проф.; 109240, Москва, ул. Верхняя Радищевская, 16/18; моб. тел. 8-903-288-65-55; e-mail: rtk@mail.ru

Соловьева Светлана Викторовна – к.ю.н.; доц. каф. гражданского права и процесса ННГУ им. Н.И. Лобачевского; доц.; 603000, Н. Новгород, ул. Ашхабадская, 4; моб. тел. +7-920-031-71-79; e-mail: ssv-nngy@rambler.ru

Педагогические науки

Балашов Владимир Сергеевич – асп. каф. социальной и организационной психологии НГПУ им. К. Минина; 603950, Н. Новгород, ул. Ульянова, 1; e-mail: goodvin49@mail.ru

Белов Андрей Васильевич – д.э.н., проф. Университета префектуры Фукуи (Япония); Matsuoka-Kenjojima, Eiheijiti Town, Yoshida County, Fukui Prefecture, 910-1195, Japan; e-mail: abelov@fpu.ac.jp

Гапонова София Александровна – д.психол.н., проф. каф. социальной психологии НГПУ им. К. Минина; проф.; 603950, Н. Новгород, ул. Ульянова, 1; сл. тел. (831) 439-01-47; e-mail: sagap@mail.ru

Горылев Александр Иванович – доц. каф. конституционного и административного права ННГУ им. Н.И. Лобачевского; 603950, Н. Новгород, пр. Гагарина, 23; моб. тел. 8-920-077-75-31; e-mail: natalya.tr@mail.ru

Гребенев Игорь Васильевич – д.пед.н., проф. каф. кристаллографии и экспериментальной физики ННГУ им. Н.И. Лобачевского; проф.; 603950, Н. Новгород, пр. Гагарина, 23; сл. тел. (831) 462-33-13; e-mail: grebenev@phys.unn.ru

Золотов Александр Владимирович – д.э.н., зав. каф. экономической теории ННГУ им. Н.И. Лобачевского; проф.; 603000, Н. Новгород, ул. Б. Покровская, 37; сл. тел. (831) 462-34-18; e-mail: zoav6@uic.nnov.ru

Золотова Марина Вианоровна – к.ф.н., зав. каф. английского языка для гуманитарных специальностей ННГУ им. Н.И. Лобачевского; доц.; 603000, Н. Новгород, ул. Б. Покровская, 37; e-mail: mviazolotova@gmail.com

Кисова Вероника Вячеславовна – к.психол.н., доц. каф. возрастной и педагогической психологии НГПУ им. К. Минина; доц.; 603950, Н. Новгород, ул. Ульянова, 1; сл. тел. (831) 436-19-55; e-mail: kisovaverv@ mail.ru

Козлов Владимир Васильевич – д.психол.н., зав. каф. социальной и политической психологии Ярославского госуниверситета им. П.Г. Демидова; президент Международной академии психологических наук; проф.; 150000, Ярославль, ул. Первомайская, 9-2; моб. тел. +7-915-991-12-78; e-mail: kozlov@zi-kozlov.ru

Коханов Константин Анатольевич – к.пед.н., доц., докторант Вятского госуд. гуманитарного университета; 61002, Киров, ул. Красноармейская, 26; сл. тел. (8332) 678-854; e-mail: kokhanovka@mail.ru

Кручинин Максим Владимирович – к.пед.н., доц. каф. транспортного права Волжской госуд. академии водного транспорта; 603950, Н. Новгород, ул. Нестерова, 5а; e-mail: galinakruchinina2009@rambler.ru

Кручинина Галина Александровна – д.пед.н., проф. каф. педагогики и управления образовательными системами ННГУ им. Н.И. Лобачевского; проф.; 603950, Н. Новгород, пр. Гагарина, 23; сл. тел. (831) 462-33-15; e-mail: galinakruchinina2009@rambler.ru

Кузнецов Юрий Алексеевич – д.ф.-м.н., зав. каф. математического моделирования экономических систем ННГУ им. Н.И. Лобачевского; проф.; 603950, Н. Новгород, пр. Гагарина, 23; сл. тел. (831) 465-88-27; e-mail: Yu-Kuzn@mm.unn.ru

Кузнецов Андрей Александрович – д.и.н., проректор ННГУ им. Н.И. Лобачевского; проф.; 603950, Н. Новгород, пр. Гагарина 23; сл. тел. (831) 462-30-02; e-mail: prorector-uvr@unn.ru

Курбатов Сергей Владимирович – с.н.с. Института высшего образования Национальной академии педагогических наук Украины и ассоциированный н.с. Центра российских и евразийских исследований Университета Уппсалы (Швеция); 01033, Украина, Киев, ул. Саксаганского, 22а; e-mail: natalya.tr@mail.ru

Лебедева Ольга Васильевна – к.пед.н., доц. каф. кристаллографии и экспериментальной физики ННГУ им. Н.И. Лобачевского; доц.; 603950, Н. Новгород, пр. Гагарина, 23; сл. тел. (831) 462-33-02; e-mail: lebedeva@phys.unn.ru

Мазилов Владимир Александрович – д.психол.н., зав. каф. общей и социальной психологии Ярославского госуд. педагогического университета им. К.Д. Ушинского; проф.; 150000, Ярославль, ул. Республиканская, 108; моб. тел. +7-960-540-26-42; e-mail: v.mazilov@yspu.org

Малкина Елена Владиславовна – к.пед.н., доц. каф. математического обеспечения ЭВМ, нач. отдела развития электронного обучения и дистанционных образовательных технологий ННГУ им. Н.И. Лобачевского; 603950, Н. Новгород, пр. Гагарина, 23; сл. тел. (831) 462-36-58; e-mail: malkina@unn.ru

Мальцева Лариса Дмитриевна – к.психол.н., доц. каф. психологии Шуйского филиала Ивановского госуниверситета; доц.; 155908, Ивановская обл., Шуя, ул. Кооперативная, 24; сл. тел. (49351) 3-11-60; e-mail: ukrir_sgpu@front.ru

Маркелова Татьяна Владимировна – д.психол.н., проф. каф. общей и социальной психологии ННГУ им. Н.И. Лобачевского; проф.; 603000, Н. Новгород, Университетский пер., 7; сл. тел. (831) 433-55-00; e-mail: markelova16@yandex.ru

Орлова Ольга Михайловна – психолог Нижегородского центра непрерывного образования; 603002, Н. Новгород, ул. Обухова, 6; сл. тел. (831) 296-47-61; e-mail: orav@mail.ru

Прияткина Наталья Юрьевна – к.пед.н., доц. каф. общей педагогики Шуйского филиала Ивановского госуниверситета; доц.; 155908, Ивановская обл., Шуя, ул. Кооперативная, 24; сл. тел. (49351) 3-11-60; e-mail: ukrir_sgpu@front.ru

Семенов Алексей Валерьевич – к.ф.-м.н., доц. каф. математического моделирования экономических систем ННГУ им. Н.И. Лобачевского; доц.; 603950, Н. Новгород, пр. Гагарина, 23; доц.; сл. тел. (831) 465-88-27; e-mail: semalval@mail.ru

Стоюхина Наталья Юрьевна – к.психол.н., доц. каф. психологии управления ННГУ им. Н.И. Лобачевского; доц.; 603000, Н. Новгород, ул. Новая, 55д; моб. тел. +7-910-382-71-46; e-mail: natast0@rambler.ru

Суслова Людмила Федоровна – студ. ННГУ им. Н.И. Лобачевского; 603000, Н. Новгород, Университетский пер., 7; сл. тел. (831) 433-55-00; моб. тел. +7-910-397-25-01; e-mail: easypony@ya.ru

Трегубова Наталья Дамировна – асп. каф. сравнительной социологии Санкт-Петербургского госуниверситета; 191124, Санкт-Петербург, ул. Смольного, 1/3; моб. тел. 8-812-577-14-01; e-mail: natalya.tr@mail.ru

Хрисанфова Людмила Аркадьевна – к.психол.н.; доц. каф. общей и социальной психологии ННГУ им. Н.И. Лобачевского, доц.; 603000, Н. Новгород, Университетский пер., 7; сл. тел. (831) 433-55-00; e-mail: l.hri@fsn.unn.ru

Червова Альбина Александровна – д.пед.н., советник по подготовке кадров высшей квалификации и международной деятельности Шуйского филиала Ивановского госуниверситета; проф.; 155908, Ивановская обл., Шуя, ул. Кооперативная, 24; сл. тел. (49351) 3-09-86; e-mail: innovacia-sgpu@mail.ru

Швецов Владимир Иванович – д.т.н., нач. управления информатизации ННГУ им. Н.И. Лобачевского; проф.; 603950, Н. Новгород, пр. Гагарина, 23; сл. тел. (831) 462-36-00; e-mail: shvetsov@unn.ru

Шептуховский Михаил Васильевич – д.пед.н., зав. каф. экологии и географии Шуйского филиала Ивановского госуниверситета; проф.; 155908, Ивановская обл., Шуя, ул. Кооперативная, 24; сл. тел. (49351) 3-06-40; e-mail: iogs4p17@mail.ru

Шмелева Елена Александровна – к.пед.н., зам. директора по научной работе Шуйского филиала Ивановского госуниверситета; доц.; 155908, Ивановская обл., Шуя, ул. Кооперативная, 24; сл. тел. (49351) 3-11-60; e-mail: ukrir_sgpu@front.ru

ВЕСТНИК
НИЖЕГОРОДСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
им. Н.И. ЛОБАЧЕВСКОГО

Серия СОЦИАЛЬНЫЕ НАУКИ

№ 3 (35)

2014

Главный редактор
д.соц.н., проф. А.О. Грудзинский

Формат 60×84 1/8.
Бумага офсетная. Печать цифровая. Гарнитура «Таймс»
Уч.-изд. л. 35,1. Усл. печ. л. 30,5. Тираж 100 экз. Заказ № 424.

Издательство Нижегородского госуниверситета им. Н.И. Лобачевского.
603950, г. Нижний Новгород, пр. Гагарина, 23

Оригинал-макет подготовлен к печати отделом дизайна РИУ ННГУ им. Н.И. Лобачевского
603950, г. Нижний Новгород, пр. Гагарина, 23

Компьютерная верстка: М.Л. Тимошенко, В.В. Шеина

Отпечатано в типографии
Нижегородского госуниверситета им. Н.И. Лобачевского
603000, г. Нижний Новгород, ул. Б. Покровская, 37