

Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего профессионального образования  
«Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова»

Харьковский государственный педагогический университет  
имени Г.С. Сковороды

Актюбинский региональный государственный университет  
имени К. Жубанова

Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»

# **Наука и образование: современные тренды**

Серия: «Научно-методическая библиотека»  
Выпуск VIII

Коллективная монография

Чебоксары 2015

УДК 08  
ББК 94.3  
Н34

**Рецензенты:** **Верещак Светлана Борисовна**, канд. юрид. наук, заведующая кафедрой финансового права юридического факультета ФГБОУ ВПО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова»

**Иваницкий Александр Юрьевич**, канд. физ.-мат. наук, профессор, декан факультета прикладной математики, физики и информационных технологий ФГБОУ ВПО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова»

**Руссков Станислав Пименович**, канд. пед. наук, доцент БОУ ДПО «ПК С Чувашский республиканский институт образования»

**Редакционная**

**коллегия:** **Широков Олег Николаевич**, главный редактор, д-р ист. наук, профессор, декан историко-географического факультета ФГБОУ ВПО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова», член общественной палаты Чувашской Республики 2-го созыва

**Абрамова Людмила Алексеевна**, д-р пед. наук, профессор ФГБОУ ВПО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова»

**Яковлева Татьяна Валериановна**, ответственный редактор  
**Семенова Светлана Юрьевна**, помощник редактора

**Дизайн**

**обложки:** **Катякова Наталия Михайловна**, дизайнер

**Н34 Наука и образование: современные тренды** : коллективная монография / гл. ред. О. Н. Широков. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – 496 с. – (Серия «Научно-методическая библиотека» ; вып. VIII)

В коллективной монографии представлены научно-исследовательские материалы известных и начинающих ученых, объединенные основной темой современного видения путей развития науки и образования.

ISSN 2313-6189

УДК 08

ББК 94.3

© Коллектив авторов, 2015

© Центр научного сотрудничества  
«Интерактив плюс», 2015

## Предисловие



Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова совместно с Центром научного сотрудничества «Интерактив плюс» представляет восьмой выпуск серии «Научно-методической библиотеки» в формате коллективной монографии **«Наука и образование: современные тренды»**.

Авторский коллектив представлен известными учеными, докторами наук России: Борисова Елена Владимировна (д-р пед. наук, профессор Тверского государственного технического университета), Заширинская Оксана Владимировна (д-р психол. наук, профессор Санкт-Петербургского государственного университета), Коган Ефим Яковлевич (д-р физ.-мат. наук, профессор Приволжского филиала Федерального института развития образования), Посталюк Наталья Юрьевна (д-р пед. наук, профессор, главный научный сотрудник Приволжского филиала Федерального института развития образования).

Кроме вышеперечисленных, авторы монографии представляют вузы России (Академия МНЭПУ, Алтайский государственный педагогический университет, Белгородский университет кооперации, экономики и права, Бурятский государственный университет, Государственный морской университет им. адмирала Ф.Ф. Ушакова, Ивановский государственный университет, Кабардино-Балкарский государственный университет, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Калмыцкий государственный университет, Камчатский государственный университет им. Витуса Беринга, Кемеровский государственный университет, Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, Московский институт открытого образования, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет, Новосибирский государственный технический университет, Новосибирский государственный университет экономики и управления, Орловский государственный институт экономики и торговли, Санкт-Петербургский государственный университет, Ставропольский государственный аграрный университет, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, Тюменский государственный нефтегазовый университет, Уральский государственный горный университет, Уральский государственный лесотехнический университет), Украины (Национальный авиационный университет), Республики Армения (Ереванский государственный университет) и Республики Казахстан (Актюбинский региональный государственный университет им. К. Жубанова).

Коллективная монография по структуре состоит из четырех частей: «Парадигмы современной науки», «Парадигмы современного образования», «Образовательная реформа современной России: социальные ожидания» и «Наука и инновации в современном мире и изменения социальных ценностей». Каждая часть подразделяется на отдельные главы, авторами которых являются как известные ученые России, так и только начинающие исследователи.

Общая объединяющая тема монографии создает широкие рамки для участия специалистов, исследующих современные пути развития системы образования и науки.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, участие в создании восьмой коллективной монографии **«Наука и образование: современные тренды»**, которая продолжает Серию выпусков нашей «Научно-методической библиотеки». Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Главный редактор – д-р ист. наук, проф.  
Чувашского государственного университета имени И.Н. Ульянова,  
декан историко-географического факультета  
Шириков О.Н.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

### ЧАСТЬ I. ПАРАДИГМЫ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ

<i>Анимова О.К.</i> Языковая способность: теоретические основы изучения...7	
<i>Гагиян А.Р.</i> Типологические изменения инфинитива и перфектного причастия в среднеармянском языке в свете данных грамматикализации.....30	
<i>Пантелева М.С., Леонова А.Э.</i> Оценка риска долгосрочного лизинга в строительстве.....43	
<i>Саркисян Т.Н., Панченко С.В.</i> Феномен религиозности.....58	
<i>Трофимова И.М.</i> Стратегический маркетинг таможенных услуг (теоретический аспект).....80	
<i>Хорошева Т.А.</i> Информационное обеспечение оценки раннего развития детей с ограниченными возможностями на основе теста Штрасмайера.....90	
<i>Шабеев В.Г.</i> Эврисемия: проблемы лексики и грамматики (на материале английского языка).....100	
<i>Шаринова Г.А.</i> Рынок труда и современные проблемы регулирования трудовых отношений .....127	

### ЧАСТЬ II. ПАРАДИГМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Борисова Е.В.</i> Внутренний мониторинг процессов формирования компетенций в вузе: задачи, проблемы, решения .....137	
<i>Буйлова Л.Н.</i> Современные подходы к разработке дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы.....149	
<i>Защиринская О.В., Медина Бракамонте Н.А.</i> Особенности психологической защиты у подростков с трудностями в обучении при изучении текстов сказок.....161	
<i>Каргина З.А.</i> Индивидуализация, персонализация, персонификация – ведущие тренды развития образования в XXI веке: обзор современных научных исследований.....172	
<i>Керженцева А.В., Пишукова М.М.</i> Организационно-методическое сопровождение дополнительного профессионального образования педагогов начальной школы.....188	
<i>Коган Е.Я., Посталюк Н.Ю., Прудникова В.А.</i> Практика оценки метапредметных образовательных результатов школьников за рубежом...208	
<i>Кормочи Е.А.</i> Современное высшее образование: социокультурные условия существования и перспективы трансформации .....215	
<i>Лыкова Т.Р.</i> Сущность, содержание и формы проявления патриотической позиции .....229	
<i>Сахно Е.М., Логвина С.А., Ягенич Л.В.</i> Психологические аспекты формирования лексической компетенции студентов-стоматологов .....240	

<i>Тараскина Я.В.</i> Развитие иноязычного вузовского образования в восточных регионах России (сер. XX – нач. XXI вв.).....	248
<i>Телегина Н.В., Марданов М.В.</i> Педагогические условия развития учебно-познавательных компетенций на интерактивном занятии: компетентностный и квалиметрический подходы .....	256
<i>Ткаченко В.В.</i> Система управления образованием в зарубежных странах.....	279
<i>Ягодзинский С.Н.</i> Научно-образовательная социальная сеть: противоречия, потенциал, перспективы .....	287

### ЧАСТЬ III. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ РЕФОРМА СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: СОЦИАЛЬНЫЕ ОЖИДАНИЯ

<i>Габдрахманов О.Ф., Иванова-Якушко Е.Ю.</i> Социально-трудовые отношения в учреждениях сферы высшего профессионального образования, основанных на аутсорсинге .....	299
<i>Мацаренко Т.Н.</i> Теоретические основы социально-профессиональной адаптации артистов балета к педагогической деятельности .....	313

### ЧАСТЬ IV. НАУКА И ИННОВАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ И ИЗМЕНЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

<i>Бабанова Е.Д.</i> Психология управления эмоциями.....	322
<i>Бокова О.А., Шамарина Е.В.</i> Актуальные направления развития современного педагогического университета в области научно-исследовательской деятельности.....	355
<i>Илларионов В.А.</i> Сравнение характеристик инновационных форм государственно-частного партнерства – паевых фондов на основе закона «Об инвестиционных фондах» и концессии на основе закона «О концессионных соглашениях».....	364
<i>Камнева Н.А.</i> Половые и гендерные различия в поведении людей в современном мире .....	369
<i>Карпов В.К.</i> Инновационный сценарий развития АПК и сельских территорий России в условиях экономической нестабильности .....	377
<i>Кравец А.В.</i> Технология управления процессом социальной адаптации курсантов в военных вузах как решение проблемы социальной дезадаптации обучаемых .....	404
<i>Кравец А.В., Карицкая И.М.</i> Социальная адаптация курсантов (на примере Новосибирского военного института внутренних войск) и ее последующая динамика при прохождении службы в войсках .....	421
<i>Манько А.И., Гулай Т.А., Жукова В.А., Мелешко С.В., Невидомская И.А.</i> Обзор методов социально-экономического прогнозирования и их применение в реальной экономике .....	438

<i>Пантелеева М.С., Цупикова В.Н.</i> Управление затратами при реализации строительного проекта с помощью инновационной технологии «каркасно-соломенный дом» .....	449
<i>Садыкова С.А.</i> Возможности внеучебной деятельности в духовно-нравственном становлении личности студента .....	459
<i>Сергеева И.И., Савина А.Г., Смагина И.В., Сергеева Е.П.</i> Концептуальные основы ERP-решений для инновационного развития малого и среднего бизнеса.....	471
<i>Тевлюкова О.Ю.</i> Общественно-политическая активность студенческой молодежи.....	485

# ЧАСТЬ I. ПАРАДИГМЫ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ

*Анимова Ольга Константиновна*

## ЯЗЫКОВАЯ СПОСОБНОСТЬ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ

**Ключевые слова:** языковая способность, интерпретация языкового знака, когнитивная лингвистика, психолингвистика.

*Положение о неравенстве индивидуальной речевой системы и системы языка ставит перед исследователями определенный круг задач, который включает изучение языковой способности. Данная работа посвящена выявлению объема данного понятия, а именно: области функционирования языковой способности, природе языковой способности, ее основным признакам и свойствам, структуре, термину «языковая способность», а также методам исследования языковой способности.*

**Keywords:** *language competence, interpretation of sign of language, cognitive linguistic, psycholinguistic.*

*Inequality of individual speech system and language system raises a range of challenges for researchers that includes learning of language competence. The work is dedicated to finding matter of this term, namely: area of application of this language competence, nature of language competence, its key features and properties, structure, the term «language competence», and methods of research of the language competence.*

Соотношение языка и сознания на протяжении истории всей лингвистической науки решалось неоднозначно. Оно колебалось «между отождествлением, полным слиянием мысли и слова и между их столь же полным разрывом и разъединением» [4, с. 5].

Современный этап развития языковедческой науки культивирует идею о неравенстве индивидуальной речевой системы и системы языка. Под первой принято понимать некое динамическое образование, формирующееся в сознании индивида, под второй – нечто стабильное в языке. Отсюда понятно, что современный этап развития науки о языке отмечен становлением антропоцентрической парадигмы.

Вслед за В.А. Пищальниковой, обратим внимание на то, что в настоящее время «мы находимся в самом начале специфической лингвистики, интегрирующей разные лингвистические, и не только лингвистические, теории с целью четкого формулирования нового объекта исследования – языковой способности» [26, с. 123].

Когнитивная лингвистика оформилась в качестве научного направления во второй половине XX в. как ответ на необходимость посмотреть на язык с точки зрения его участия в познавательной деятельности человека. Это касается в особенности проблем продуцирования и восприятия речи, моделирования мыслительных процессов, репрезентации ментальных структур в вербальных произведениях. Таким образом, с этим направлением связаны новые акценты в понимании языка, открывающие широкие перспективы его изучения во всех разнообразных и многообразных связях с человеком, его интеллектом, со всеми познавательными процессами.

Если говорить о становлении когнитивной лингвистики как самостоятельной научной дисциплины, то понятна потребность в формировании ее категориально-понятийного аппарата, потому что выработка метаязыка описания

является первоочередной и важной задачей науки. Тем более что без выявления сути языковой способности языка модель языка кажется ущербной [20, с. 81].

Многогранность специфики языковой способности, вызывающая противоречивость ее модельного представления, требует поиска описания этого феномена.

Таким образом, актуальность настоящей работы определяется необходимостью разработки теоретических оснований определения механизма языковой способности в рамках когнитивного подхода.

Объект исследования – понятие языковой способности в современной лингвистической науке. Предмет – языковая способность как врожденная и развивающаяся по закону функциональных динамических систем при значительной роли общества способность индивида к интерпретации языкового знака и к наполнению его ментальным содержанием в процессе восприятия и продуцирования речи. Цель работы – выявление объема понятия языковой способности.

Достижение заявленной цели предполагает решение следующих задач:

- выявить область функционирования данного понятия;
- проследить формирование понятия «языковая способность»;
- рассмотреть процесс становления языковой способности индивида;
- охарактеризовать природу и структуру языковой способности;
- обозначить основные признаки и свойства языковой способности;
- проанализировать современные подходы к определению языковой способности;
- рассмотреть методы исследования, применяемые для выявления языковой способности или для характеристики ее отдельных уровней.

В связи с тем, что до сих пор не существует однозначной непротиворечивой исследовательской модели языковой способности [35, с. 3], выработку собственной рабочей гипотезы о языковой способности как о врожденной, развивающейся по закону функциональных динамических систем при значительной роли общества, способности индивида к интерпретации языкового знака и наделению его (знака) ментальным содержанием можно рассматривать как теоретическую значимость данной работы.

В качестве теоретического основания наше исследование использует положения, связанные с рассмотрением языка как специфической семиотической системы, способной актуализировать в мышлении индивида механизмы, функционирование которых приводит к порождению смыслов (работы В. фон Гумбольдта, А.А. Потебни, И.А. Бодуэна де Куртенэ, А.А. Леонтьева и др.).

#### *Область функционирования языковой способности*

Понятие языковой способности является актуальным для современной лингвистической науки. Наиболее востребовано оно в терминологических аппаратах, обслуживающих области психолингвистики и когнитивистики.

Упоминая две области знания функционирования языковой способности, нужно отметить, что, А.А. Залевская, обращаясь к вопросу периодизации психолингвистики, отмечает трудность подобных попыток и приводит несколько подходов к классификации периодов становления и развития психолингвистической науки. Это классификации Е.Ф. Тарасова, Д. Кэрролла и Дж. Кесса. Обратим внимание на подход Дж. Кесса, согласно которому современный период развития психолингвистики отмечен когнитивной ориентацией [6]. Это созвучно с идеей Е.В. Лукашевич, которая вслед за Е.С. Кубряковой пишет о том, что термин «когнитивный» покрывает ряд наук, которые объединены программой междисциплинарных исследований [20, с. 7].

Если говорить о когнитивной лингвистике как о самостоятельной научной дисциплине, то нужно сказать, что она возникла на базе когнитивизма («направление в науке, объектом изучения которого является человеческий



разум, мышление и те ментальные процессы и состояния, которые с ними связаны» [23, с. 10]) в рамках современной антропоцентрической парадигмы, существенно расширяющей горизонты лингвистических исследований, в связи с необходимостью посмотреть на язык с точки зрения его участия в познавательной деятельности человека. При этом автор обращает внимание на то, что «терминологическая система когнитивной лингвистики характеризуется не столько новыми терминами, сколько уточненными и унифицированными терминами, уже имеющимися в лингвистике или заимствованными из других наук» [23, с. 29].

По мнению А.Е. Кибрика, «многие современные лингвистические дисциплины различаются лишь перспективой (выделенностью того или иного аспекта, той или иной характеристики объекта), а не объектом как таковым» [12, с. 100]. Думается, что это положение в значительной степени применимо и к когнитивной лингвистике.

Иными словами, когнитивистику и психолингвистику объединяют общие проблемы, связанные с «общечеловеческими механизмами овладения и пользования языком, с используемыми и универсальными стратегиями и опорными элементами»: обе эти науки подразумевают пристальное обращение к проблеме языкового сознания и языковой личности [12, с. 20].

Следует заметить, что проблема языкового сознания и языковой личности, а следовательно, и проблема языковой способности, актуальна также для современного образовательного процесса, в частности, для области методики преподавания языка (родного и неродного).

Отсюда понятно, почему понятие языковой способности тесно функционирует в нескольких направлениях науки о языке; и почему полное рассмотрение языковой способности только в одной из этих областей языкознания представляется невозможным.

Данное положение также подкрепляет теория, согласно которой речь, то есть интересующая нас реализация языковой способности, представляется как совокупность неких процессов, а именно психических и когнитивных – «как психический процесс, речь связана со всеми другими психическими процессами, которые традиционно рассматриваются как когнитивные (познавательные)» [29, с. 20–23].

#### *Становление / формирование понятия «языковая способность»*

Обозначив речь как реализацию языковой способности, считаем необходимым уточнить, что «следует различать язык как абстрактную надындивидуальную систему, языковую способность как механизм (функцию индивида) и речь, как индивидуальный акт реализации языковой способности через посредство системы языка» [33, с. 4]. Иными словами, мы говорим о трехчленной системе языка, попытки представления которой были сделаны в работах В. фон Гумбольдта, А.А. Потебни и И.А. Бодуэна де Куртенэ.

В конечном виде эта система сформулирована Л.В. Щербой в работе «О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании». В ней автор рассматривает речевую организацию, понимая под ней «психофизиологическую организацию индивида», языковую систему – «умозаключение, которое делается на основе всех (в теории) актов говорения и понимания в некоторую эпоху жизни общественной группы» и языковой материал (речевую деятельность) – «система функционирующего языка» [34].

Таким образом, Л.В. Щерба впервые четко разграничил возможные аспекты языка, определив принципы выделения каждого аспекта: «при говорении мы часто употребляем формы, которых никогда не слышали от данных слов, производим слова, непредусмотренные никакими словарями, и, что главное, и в чем, я думаю, никто не сомневается, сочетаем слова хотя и по определенным законам их сочетания, но зачастую самым неожиданным образом, и во всяком случае, не только употребляем слышанные сочетания, но постоянно делаем новые». Говоря об «определенных звуковых сочетаниях», языковед

уточняет: «имею в виду здесь не только правила синтаксиса, но, что гораздо важнее, правила сложения смыслов, дающие не сумму смыслов, а новые смыслы, – правил, к сожалению, учеными до сих пор мало обследованные, хотя интуитивно известные всем хорошим стилистам». Автор подчеркивает, что «процессы понимания, интерпретации знаков языка являются не менее активными и не менее важными в совокупности того явления, которое мы называем языком» [34, с. 24–25].

Данная работа неоднократно интерпретировалась, а идея о трехчленной системе языка легла в основу теории речевой деятельности А.А. Леонтьева, предложившего модификацию трехчленной системе языка Л.В. Щербы.

С речевой организацией индивида А.А. Леонтьев соотносит языковую способность, как «совокупность физиологических и психологических условий, обеспечивающих производство, воспроизводство и адекватное восприятие языковых знаков членами языкового коллектива», с речевой деятельностью – языковой процесс – «реализацию языковым коллективом языковой способности в определенных культурных условиях для целей коммуникации и мышления» и с языковой системой – языковой стандарт – «упорядоченную систему элементов языковой деятельности» [15].

Для наглядности представим информацию графически.

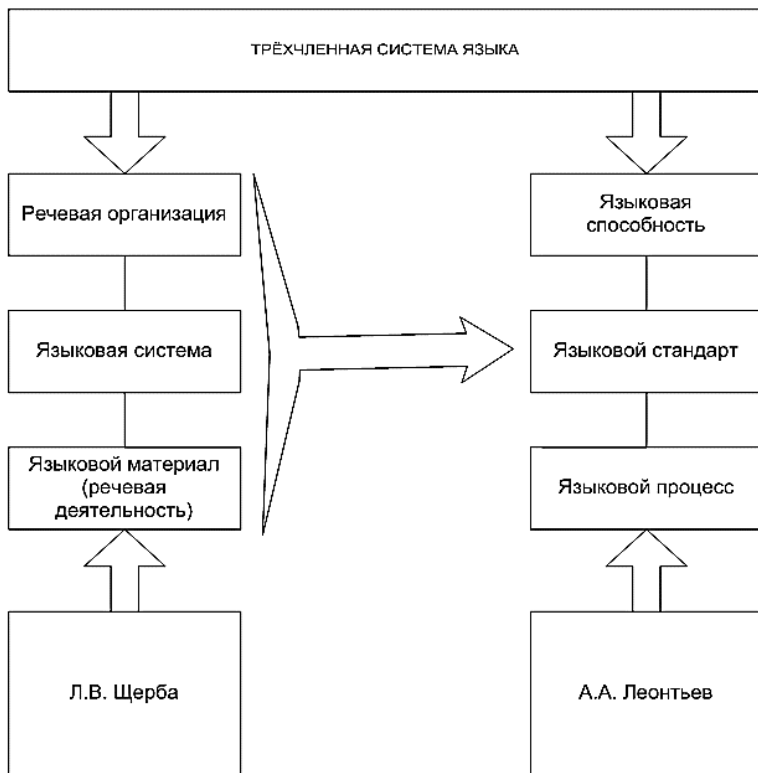


Рис. 1. Схема 1. Представления Л.В. Щербы и А.А. Леонтьева о трехчленной системе языка

Таким образом, А.А. Леонтьев разграничил язык как стандарт и как способность. Это утверждение отличается от противопоставления языка в предметной форме и языка как процесса (речевая коммуникация) [33, с. 5].

Изучение подобного разграничения требует исследования процессов перехода объективно-языковых явлений в явления индивидуальные и наоборот. Такое понимание языка в первую очередь определяет предмет психолингвистики как «отношение между системой языка и способами языковой репрезентации содержания мышления, то есть языковой способностью» [16, с. 24–25].

Вообще, вопрос о предмете той или иной научной области – «это в конечном счете проблема отличия одной области знания от других областей, имеющих общий объект, наук, изучающих человека – уже – его речь, множество» [34, с. 4]. Так, сформулировав предмет психолингвистики, А.А. Леонтьев предполагает, что подобное определение может быть положено в основу установления специфических черт лингвистики (отношение между моделями «язык как система (предмет) – язык как процесс (речь)»; психологии («язык как способность (речевой механизм) – язык как процесс – (речь); психолингвистики («язык как система (предмет) – язык как способность (речевой механизм)») [16, с. 101–112]. Тем самым, автор вводит понятие языковой способности в отечественную психолингвистическую школу.

Итак, найдя свое развитие в рамках теории о трехчленной системе языка в психолингвистике, на современном этапе развития гуманитарной науки языковая способность определяется как «одно из ключевых понятий современной лингвистики» [17, с. 617].

#### *Природа языковой способности*

В связи с рассмотрением природы языковой способности, необходимо вспомнить, что понятие языковой способности впервые было введено Н. Хомским / Н. Чомски (Avram Noam Chomsky). Отметим, что Н. Хомский выделял два понятия: «языковая способность» и «языковая активность» [32]. Языковая способность определялась им как нечто вроде потенциального знания языка, способность к его усвоению, а языковая активность – как процессы, которые происходят при реализации этой способности в речевой деятельности. Показательно, что для автора языковая способность первична, она определяет языковую активность, а не наоборот.

Важно, что языковая способность, по Н. Хомскому, представляет собой врожденное, передающееся генетически свойство человека [31, с. 5]. Возможно, это обусловлено тем, что во время формирования данной гипотезы господствовало мнение о том, что «языковая среда, в которой живет ребенок, бедна и часто не способна воздействовать на него должным образом» [1, с. 27].

С одной стороны, лингвисты видят в этом психологическое понимание языковой способности, а именно «индивидуально-психологические особенности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности», но, с другой стороны, представление о языковой способности как о врожденном образовании видится как «тупиковый путь» [33, с. 6]. Это положение затрудняет формирование единого подхода к проблеме природы языковой способности.

Считаем возможным выделить две основные точки зрения на природу языковой способности.

Одна из них манифестирует то, что языковая способность имеет заложенный биологический характер и развивается по мере развития ребенка на многие годы. Эта позиция Н. Хомского определяет развитие американской науки о языке, получив название «психолингвистика Миллера-Хомского». Данная концепция находит подтверждение в ряде областей современной науки. Прежде всего, здесь можно сослаться на результаты исследований этологии и экспериментальной физиологии, которые показали наличие инстинктивных

(врожденных) форм в поведении животных и сложных функций нейронов в речепроизводстве человека.

Но исследования онтогенеза речи свидетельствуют не о врожденном, а о социальном характере языковой способности человека. Так, представители другой точки зрения, русские психолингвисты, придерживаются того мнения, что языковая способность есть социальное, по сути, образование, которое формируется в процессе общения, иными словами, это «прижизненно формируемый механизм, находящийся в зависимости от влияния социальных факторов», подтверждая данное утверждение следующим примером: «практически всеми исследователями детской речи отмечается наличие гуления – своеобразного «звукотворчества» в первые месяцы жизни ребенка. Причем факты гуления отмечаются и у глухонемых от рождения детей. Вместе с тем стадия лепета (следующая после гуления в онтогенезе речи) наступает только у слышащих детей». Таким образом, автор делает вывод, что «механизм гуления является врожденным, поскольку есть у глухонемых детей, однако он никогда не переходит в лепет, если отсутствуют воспринимаемые на слух реакции взрослых, то есть нет влияния социальной среды» [33, с. 6–7].

Отсюда ясно, что данная концепция не отрицает роли природных факторов в формировании языковой способности, но не берет ее за основу.

По терминологии А.А. Залевской, исследователи, не признающие наличия врожденного знания, именуются эмпириками, а ученые, считающие, что «от рождения человек располагает определенным «базовым» знанием, – рационалистами [6, с. 79].

Представляется невозможным говорить о жесткой поляризации двух обобщаемых концепций.

Соглашаясь с тем, что «в полемике по поводу врожденных и приобретенных свойств не учитывается диалектический характер связи между ними, поэтому споры приняли затяжной и непродуктивный характер» [7, с. 23], считаем возможным выявить две характеристики, определяющие языковую способность: 1) биологическую заложенность и 2) социальную обусловленность.

В. фон Гумбольдт считал механизм языковой способности врожденным (так как представляется сомнительным, что ребенок начинает овладевать сложным механизмом речевой деятельности с нуля), но получающим свое развитие под влиянием внешних социальных факторов, так как «человек повсюду одинаков, и способность к языку, может, поэтому развивается при поддержке первого попавшегося индивида. Развитие это, тем не менее, совершается внутри самого человека» [5, с. 78–79]. Для современной психолингвистики и когнитивистики актуально именно такое мнение: «все чаще высказывается мнение о разворачивании наследуемых способностей, в том числе языковой» [28, с. 11].

Представим материал в виде следующей схемы.

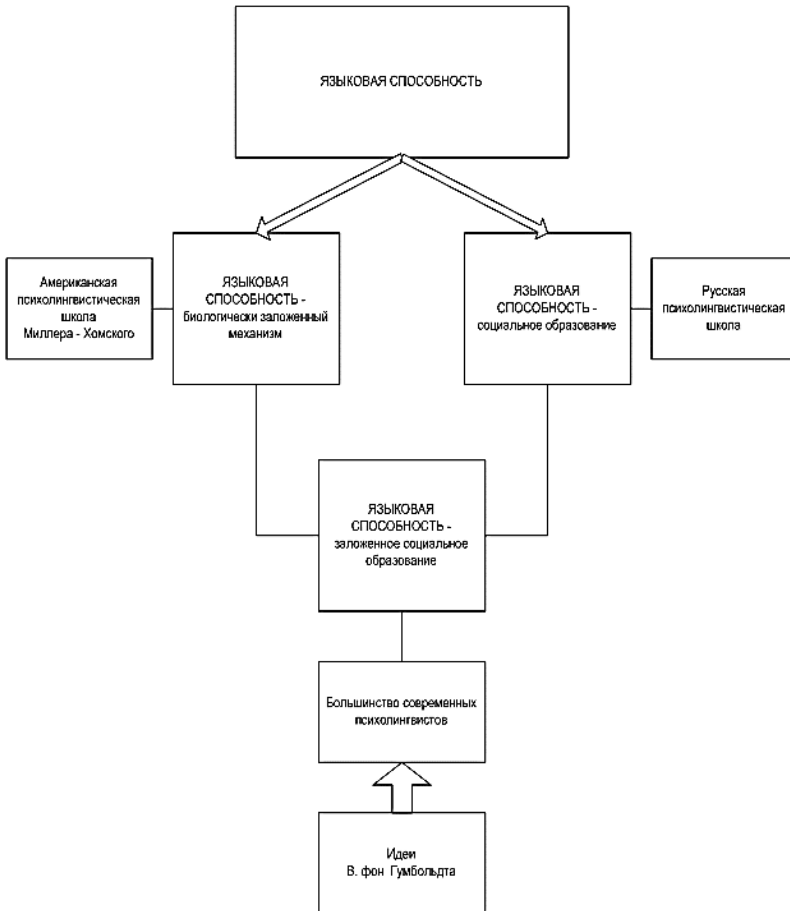


Рис. 2. Схема 2. Взгляды лингвистов на природу языковой способности

В современном языкознании еще не сформировано единого мнения о том, что является необходимым и ведущим и чем определяется формирование и развитие языковой способности человека. Проводя исследования в этой области, американские лингвисты выделяют такую характеристику языковой способности, как биологическую заложенность, а работы русских языковедов акцентируют внимание на ее социальной обусловленности. Но, несмотря на дискуссионность данного вопроса, все больше лингвистов, основываясь на идее о том, что языки являются отображением изначальной языковой способности, заложенной в человеке в виде некоторых смутно осознаваемых принципов деятельности и актуализирующейся с помощью субъективной активности говорящего, который, пробуждая в себе языковую способность и развертывая ее в ходе языкового общения, всякий раз своими собственными усилиями создает в себе язык [5, с. 78–79], приходят к мнению о том, что такие явления, как

биологическая заложенность и социальная обусловленность, равно характеризуют понятие языковой способности, обуславливая ее.

*Характеристика языковой способности  
(основные признаки и свойства)*

К основным признакам языковой способности исследователи (А.А. Залевская, А.А. Леонтьев, А.М. Шахнарович и др.) относят а) ее неравенство абстрактной системе языка, б) несводимость к простой реализации данной системы. Это делает невозможным прямое перенесение продуктов метаязыковой лингвистической деятельности на описание закономерностей функционирования языковой способности.

В связи с рассмотрением свойств языковой способности необходимо вновь обратиться к работам В. фон Гумбольдта. Подобная необходимость связана с тем, что в трудах этого автора впервые представлены ее свойства, актуальные для нашего исследования.

«Усвоение языка детьми – это не ознакомление со словами, не простая закладка их в памяти и не подражательное лепечущее повторение их, а рост языковой способности... Успехи здесь растут потому не как при заучивании вокабул..., но с постоянно увеличивающейся скоростью, потому что рост способности и накопление материала подкрепляют друг друга и взаимно раздвигают свои границы». И далее – «то, что у детей происходит не механическое выучивание языка, а развертывание языковой способности, доказывается еще и тем, что, коль скоро для развития главнейших способностей человека отведен определенный период жизни, то все дети при разных обстоятельствах начинают говорить и понимать внутри примерно одинаковых возрастных пределов с очень небольшими колебаниями» [5, с. 78]. Важным для контекста нашей работы является акцентирование В. фон Гумбольдтом в приведенном фрагменте следующих моментов:

- динамичность языковой способности;
- взаимовлияние развивающейся языковой способности и речевых навыков;
- усложнение языковой способности («развертывание») у формирующейся языковой личности.

А.М. Шахнарович выделяет несколько этапов развития языковой способности, сопоставляя их с познавательной деятельностью человека. Исследователь указывает, что на первом этапе развития языковой способности преобладает предметно-практическая деятельность. На втором этапе наряду с предметной деятельностью на развитие речи оказывает влияние когнитивная деятельность. Мыслительное творчество, развитие памяти и воображения позволяют речи быть уже не столько инструментом практической деятельности, сколько средством или даже мотивом для нее. «До того как у ребенка разовьются определенные когнитивные способности, вызывающие появление определенных семантических намерений, требующих определенных средств языкового выражения, соответствующие языковые формы и структуры не используются в речи ребенка, несмотря на то, что он может очень часто слышать их в речи взрослых» [33, с. 181]. Когнитивная деятельность ориентирована на потребности личности (для себя).

На третьем этапе решающая роль принадлежит коммуникативной деятельности, поставляющей материал для обобщений, анализа и усвоения норм социально-вербального поведения. Коммуникативная деятельность в большей мере ориентирована на социальные потребности (для общения с окружающими).

Отсюда понятно, что при развитии языковой способности органически соединяются процессы познания и коммуникации [33, с. 68].

Идея о необходимости развития языковой способности в процессе обучения находит реализацию в исследованиях многих лингвистов. Например,

В.А. Пищальникова акцентирует невозможность эффективного речесмыслопорождения без развитой языковой способности: «конкретная система знаков (язык) выступает инструментом/ средством реализации сложившейся языковой способности и во многом определяется научением, навыком» [25, с. 17].

Свойства языковой способности, представленные в исследованиях В. фон Гумбольдта, тем или иным образом отражены (и дополнены) в работах многих лингвистов. Большое внимание данной проблеме уделяет в своих исследованиях А.А. Залевская. Так, выделенные еще Л.В. Щербой особенности речевой организации (языковой способности): психофизиологичность, индивидуальность проявления в речевой деятельности и в то же время социальность, А.А. Залевская дополнила следующими важными моментами:

- речевая организация понимается не как пассивное хранилище сведений о языке, а как динамическая функциональная система;

- указывается на постоянное взаимодействие между процессом переработки и упорядочения речевого опыта и его продуктом (то есть новое в речевом опыте, не вписывающееся в рамки системы, принципиально ведет к ее перестройке, а каждое очередное состояние системы служит лишь этапом в перестройке речевого опыта) – единство процесса и продукта;

- названными положениями создается база для трактовки речевой организации человека как саморазвивающейся системы [6, с. 30].

В итоге исследователь выделяет общие характеристики речевого механизма (языковой способности):

- функциональность – предназначенность для использования в целях какой-либо деятельности;

- динамичность – способность формироваться, варьироваться, развиваться в соответствии с внешними и внутренними условиями осуществления деятельности;

- интегративность – способность обеспечивать компрессию смысла за счет включения «в себя» комплекса потенциальных возможностей развертывания ситуации, описания объекта и пр.;

- кодовая вариативность – разнообразие форм репрезентации знаний [6, с. 53].

Оговоримся, что некоторые лингвисты, например, Н.В. Романовская, интерпретируя концепцию А.А. Залевской, понимают под функциональностью «способность системы к проявлению/образованию новых свойств составляющих ее единиц в процессе функционирования системы», под интегративностью – «набор функциональных опор в речемыслительной деятельности индивида, обеспечивающих, например, вероятностную актуализацию некоего ментального содержания». Вариативность понимается исследователями как «наличие когнитивных структур различных типов и различной степени осознания в структуре языковой личности», также понятие вариативности «покрывается» в работах Н.В. Романовской понятием функциональности [28, с. 13–14].

Основываясь на выделенных характеристиках, мы будем понимать под языковой способностью динамическое образование (механизм (Л.В. Щерба и др.) / совокупность механизмов (В.А. Пищальникова, Н.В. Романовская и др.), развивающееся по закону функциональных систем при значительной роли общества, и представляющее собой единство процесса и продукта (по А.А. Залевской).

### *Структура языковой способности*

Утверждая, что языковую способность отличает приобретенный характер, русские лингвисты добавляют, что «при овладении системой языка в детстве формируется некая обобщенная система элементов, коррелирующая с системой языка (но не тождественная ей)». Это позволяет им определять языковую способность, как «многокомпонентную систему» [33, с. 14]. Учитывая, что любая система предполагает наличие компонентов и определенных правил их ор-

ганизации, можно предположить, что языковая способность как система состоит из некоторых составляющих, их уровней, что позволяет говорить о наличии у нее структуры.

Проблемы структуры языковой способности касаются многие современные лингвисты, работающие в рамках когнитивистики и психолингвистики. Общепринятое и распространенное представление о том, что языковая способность складывается из составляющих, которые соответствуют уровням языковой структуры, то есть из фонетического, лексического, грамматического и семантического компонентов, основывается на идеях А.М. Шахнарвича, который выделяет семантический компонент как занимающий «особое место в структуре языковой способности», понимая под ним «подсистему правил выбора адекватного значения, которые не тождественны правилам, составляющим грамматический компонент» [33, с. 14].

Экспериментальные исследования лексического (Н.В. Уфимцева и др.) и грамматического (Н.М. Юрьева, Л.И. Гагарева и др.) компонентов, позволяют предполагать следующее: а) «компоненты языковой способности формируются как способы организации единиц для решения коммуникативных задач в конкретных деятельностных ситуациях, где речевые действия играют как бы подчиненную, но весьма важную роль» [33, с. 20], б) «в соответствии с подобными представлениями в процессе порождения или восприятия текста происходит соединение, осуществляется синтез разных компонентов, которые в другое время представляют собой независимые одно от другого, самостоятельные образования и хранятся в памяти человека по отдельности: отдельно лексика, отдельно правила словоизменения, отдельно правила соединения слов или правила словообразования» [9, с. 5]. Думается, что подобную модель структуры языковой способности «в явном или неявном виде» разделяет большинством современных лингвистов. Несмотря на это, проблема структуры языковой способности является открытой и дискуссионной в современной лингвистической науке. В частности, Ю.Н. Караулов излагает иной, отличный от общепринятого, взгляд на данную проблему. Результаты его исследований усредненной ассоциативно-вербальной сети современных носителей русского языка так же, как анализ индивидуальной ассоциативно-вербальной сети, дают автору основания утверждать, что «грамматика не отделена от лексики, а наоборот, синкретична с ней, разлита, «размазана», так сказать, по ассоциативно-вербальной сети, которая репрезентирует индивидуальный лексикон носителя языка. Грамматика в ней хранится в лексикализованном виде, так что все грамматические формы распределены между узлами-лексемами этой сети» [9, с. 6].

Если А.М. Шахнарвич в качестве экспериментальной базы модели языковой способности использовал материалы по исследованиям детской речи, то Ю.Н. Караулов, предлагая свою модель, «во всяком случае в части, касающейся лексико-семантического и грамматического (т.е. словоизменительного и словообразовательного) уровней» основывался на обращении «к словарю индивидуальности, словарю языка писателя, поэта» [9, с. 6–7].

Подчеркнем, что спор лингвистов вызывает не компонентное наполнение структуры языковой способности, а проблема обособленности / слитности ее компонентов.



Графически обсуждаемый материал выглядит следующим образом.



Рис. 3. Схема 3. Структура языковой способности

Таким образом, в современной науке можно выделить две основные точки зрения на соотношение компонентов структуры языковой способности. Одна из них манифестирует то, что компоненты языковой способности являются самостоятельными, отдельными друг от друга. Эта точка зрения принадлежит А.М. Шахнаровичу и поддерживается большинством лингвистов. Противоположная точка зрения принадлежит Ю.Н. Караулову и манифестирует слитность, спаянность лексико-семантического и грамматического уровней языковой способности.

*Современные подходы к определению языковой способности*

Рассмотрев понятие языковой способности, мы выяснили, что взгляды лингвистов на природу и структуру данного понятия не являются однозначными. Также вызывает споры языковедов само понятие языковой способности и та система терминов, которая его обсуживает: «содержание самого понятия «языковая способность» трактуется в современной лингвистике неоднозначно, оперирование им зачастую сопровождается терминологической путаницей» [35, с. 175]. Действительно, обратившись к научной литературе, мы пришли к выводу о том, что, несмотря на возросший интерес исследователей к соотношению языка и сознания, современная лингвистическая наука еще нечетко определяет способность индивида к переосмыслению и интерпретации языкового знака.

Отсюда понятно, что само понятие языковой способности и терминологический аппарат, связанный с ее описанием, заслуживает отдельного рассмотрения.

В качестве материала нашего исследования были взяты блоки литературы по таким дисциплинам, как когнитивистика, психолингвистика и методика преподавания языка.

Обратимся к Большому энциклопедическому словарю, в котором находим следующее определение языковой способности: это «многоуровневая иерархически организованная функциональная система, формирующаяся в психике носителя языка в процессе онтогенетического развития» [17, с. 617]. Согласимся, что такое определение не дает четкого представления об интересующем нас понятии.

Можно говорить о том, что в науке сложилась несколько парадоксальная ситуация, когда, с одной стороны, не существует устоявшегося термина, называющего феномен интерпретации языкового знака человеком, а с другой, – за термином «языковая способность» закреплено несколько разнородных понятий, то есть он является ложноориентирующим.

На наш взгляд, в современной лингвистике выделяется несколько тенденций в понимании лингвистами термина «языковая способность».

Понимание языковой способности как усвоения языка и способность к овладению им характерно для методики преподавания языка (М.К. Кабардов, Е.В. Арцишевская [8], И.М. Румянцева [29], Е.В. Яковченко [36] и др.); психолингвисты (Л.В. Сахарный [30], В.А. Пищальникова [26] и др.) считают, что термин языковая способность называет способность индивида к знакообразованию; когнитивисты (Е.С. Кубрякова [14], Е.В. Лукашевич [18] и др.) понимают под языковой способностью способность индивида к вербализации ментального содержания языка и к интерпретации языкового знака. Нужно заметить, что названные процессы являются достаточно широкими. В связи со сложностью и неоднозначностью данных представлений, остановимся на этом материале и детально рассмотрим все тенденции в понимании лингвистами языковой способности.

Выяснение функционирования понятие языковой способности в методике обучения языку начнем с замечания о том, что проблемы, связанные с оптимизацией обучения языку как родному, так и иностранному, невозможно решить до тех пор, пока не исследованы пути формирования, особенности организации и закономерности функционирования языковой способности индивида [16, с. 115].

В данной области исследования понятие языковой способности может рассматриваться одновременно и как результат (овладение языком), и как процесс (усвоения языка).

Считаем, что в случае понимания языковой способности непосредственно как овладение языком (М.К. Кабардов, Е.В. Арцишевская [8] и др.) не нашли разграничения терминологизованное сочетание «способность к языку» (по нашему мнению, более удачное для подобной трактовки) и термин «языковая способность».

Работы специалистов (И.М. Румянцева [29], Е.В. Яковченко [36] и др.), рассматривающих языковую способность как процесс обучения языку, носят междисциплинарный характер. В частности, можно говорить о связях методики с психолингвистическим и когнитивным направлениями. Так, например, работы И.М. Румянцевой могут занимать промежуточное положение между исследованиями по методике преподавания языка и психолингвистике, а работы Е.В. Яковченко – между методическими и когнитивистскими исследованиями.

Нужно сказать, что в настоящее время, несмотря на актуальность изучения языковой способности в практике овладения вторым языком, данное понятие «скорее, является объектом исследования в теоретической лингвистике, нежели в практике обучения языку» [20, с. 80].

Психолингвисты под термином «языковая способность» обычно понимают способность носителя языка к знакообразованию.

Данное определение языковой способности характерно для психолингвистического направления в целом. В связи с тем, что понятие языковой способ-

ности ввел в отечественную психолингвистику А.А. Леонтьев, в первую очередь, обратимся к его пониманию данного понятия. Как мы отмечали, исследователь вводит понятие языковой способности в качестве номинации психофизиологического механизма, обеспечивающего владение и овладение языком [16, с. 7] и определяет предмет психолингвистики как отношение между системой языка и языковой способностью [16, с. 7–15]. Оговоримся, что автор не разделяет понятия языковой способности и речевой деятельности.

Возможно, в связи с необходимостью учить, что «никакое знание не может стать общественным прежде, чем оно пройдет через «индивидуальную голову», и с психологической стороны безразлично, насколько результат познания общественно значим» [16, с. 24–25], иными словами, с необходимостью «исследования перехода объективно языковых явлений в явления «индивидуальные», психологические и наоборот» [20, с. 75], А.А. Леонтьев добавил к определению языковой способности такое понимание, как «способы языковой репрезентации содержания мышления» [16, с. 101–112].

Таким образом, можно сказать, что А.А. Леонтьев сформулировал общепринятое определение языковой способности («совокупность физиологических и психологических условий, обеспечивающих производство, воспроизводство и адекватное восприятие языковых знаков членами языкового коллектива»), но в процессе научной деятельности придал ему дополнительные (на наш взгляд, когнитивные) смыслы.

Понимание языковой способности как способности к знакообразованию характерно для таких лингвистов, как Л.В. Сахарный [30], Г.И. Богин [2] и др. Многим психолингвистам свойственно дополнять понятие языковой способности личными смыслами.

Ю.Н. Караулов понимает под языковой способностью человека «возможность для него производить и понимать тексты, ранее ему не известные, и не производившиеся и не слышанные» [9, с. 5], то есть автор принимает идею о том, что языковая способность есть способность к знакообразованию, но существенно дополняет (по нашему мнению, сужает) его, вводя определение «неизвестные» тексты.

Автор критически относится к трактовке языковой способности как «механизма», поскольку «как только мы скажем «механизм», мы сразу же оказываемся в плену жестко детерминированных отношений, которые существуют между составляющими его деталями и частями [9, с. 5]. Так, Ю.Н. Караулов вводит довольно близкое к языковой способности понятие ассоциативно-вербальной сети, которая воплощает «структуру индивидуального лексикона», способ его организации.

Положения исследователя о том, что в ассоциативно-вербальной сети 1) морфология записана лексикализованным образом, то есть «синкретично с лексикой», но «типичные парадигмы предстают не в концентрированном виде, как это обычно бывает в системном описании, а в виде размытых структур, распределенных между аналогически изменяемыми группами лексем»; 2) представлено «большое количество самых распространенных в живой речи, самых простых, банальных словосочетаний»; 3) находят отражения «элементы наивной языковой картины мира носителя языка»; 4) «зашифрованы часто не осознаваемые прагматические характеристики языка и его носителя (оценки, установки, мотивы, ценности) позволяют Е.В. Лукашевич сделать вывод, согласно которому ассоциативно-вербальная сеть – это «содержательная модель языковой способности индивида» [20, с. 82–83].

Ю.Н. Караулов также осознает, что «система, как бы пересаженная в голову человека (ведь мы изучаем родной язык и обучаем ему по учебникам, словарям, то есть по его системным описаниям), выступает, по умолчанию, как интерпретация самой языковой способности». Более того, автор отмечает слабость такой позиции в том, что «отожествляя «систему» со «способностью»,

мы становимся на путь отчуждения языка от человека, на путь рассмотрения системы» как самодовлеющей сущности» [11, с. 5].

Отсюда понятно, что автор сближает понятия языковой способности и ассоциативно-вербальной сети, но не отождествляет их, так как «рассмотрение фактов языка с точки зрения языковой способности предполагает отход от «системно-детерминистского мира привычного представления языкового строя, его грамматики и лексики» и обращение к вероятностному миру языковой личности» [10, с. 7].

Касааясь авторских терминов, необходимо обратиться к понятию ментально-лингвального комплекса, предложенного В.В. Морковкиным. Считаем, что оно также согласуется с понятием языковой способности. Более того, если обратиться к определению ментально-лингвального комплекса – «функционализирующая на основе человеческого мозга самоорганизующейся информационной системы, которая обеспечивает восприятие, понимание, оценку, хранение, преобразование, порождение и передачу информации» [24, с. 64], можно сделать вывод о том, что данное понимание включает в себе контаминацию (синтез) представлений о языковой способности, как о способности к знакообразованию (восприятие, понимание, хранение, порождение и передача информации) психолингвистов и как о феномене интерпретации языкового знака (оценка, преобразование информации) когнитивистов.

Подобный синтез психолингвистических и когнитивных представлений также характерен для работ, например, А.Н. Шахнаровича, В.А. Пищальниковой Н.В. Романовской, которые, определяя сущность языковой способности с позиции психолингвистики, все же говорят (В.А. Пищальникова, Н.В. Романовская) или подразумевают (А.Н. Шахнарович) наличие личностной интерпретации языкового знака индивидом: языковая способность является «своего рода индивидуальным способом «хранения» языка в сознании одновременно – способом реализации отраженных сознанием элементов системы языка» [33, с. 214].

Таким образом, наряду с общепринятыми представлениями о языковой способности как о способности к знакообразованию, в психолингвистике существуют авторские концепции. Например, А.А. Залевская вообще выстраивает трехкомпонентную параллель: речевой механизм человека – язык как способность (исследователь понимает это как психическое свойство) – речевая организация индивида (как структура психического свойства) [6, с. 33]. Заметим, что все рассмотренные нами концепции имеют теоретическое обоснование и широкую экспериментальную базу.

Неоднократно обратившись к пониманию языковой способности как способности к интерпретации языкового знака и вербализации ментального содержания языка, рассмотрим подробнее, как данное понимание функционирует в когнитивной лингвистике. «Описание и объяснение языковой способности и / или знаний языка как внутренней когнитивной структуры и динамики говорящего-слушающего, рассматриваемого как система переработки информации, состоящая из конечного числа самостоятельных модулей и соотносящая языковую информацию на различных уровнях», по мнению Е.С. Кубряковой и В.З. Демьянкова, является центральной задачей когнитивной лингвистики. То есть для них языковая способность относится «прежде всего к характеристике того, что умеет делать человек с имеющимися в его распоряжении данными о языке, в ходе каких процессов человек приобретает эти знания и как он их использует» [13, с. 329].

Е.В. Лукашевич рассматривает языковую способность включенной в три способа репрезентации языкового языка: язык – текст, язык – система и язык – способность (язык в его предречевой готовности (Л.В. Щерба, А.А. Потемня), понимая под ней способность индивида к интерпретации языкового знака и вербализации ментального содержания языка.

Можно говорить о том, что среди когнитивистов нет разногласий по определению понятия языковой способности. Единственное, нужно отметить, что

некоторые исследователи, например, В.А. Маслова, обращаясь к репрезентации ментального содержания индивидом в языке, не называют ее «языковой способностью» [23, с. 8–12].

Отобразим достаточно объемный материал графически.

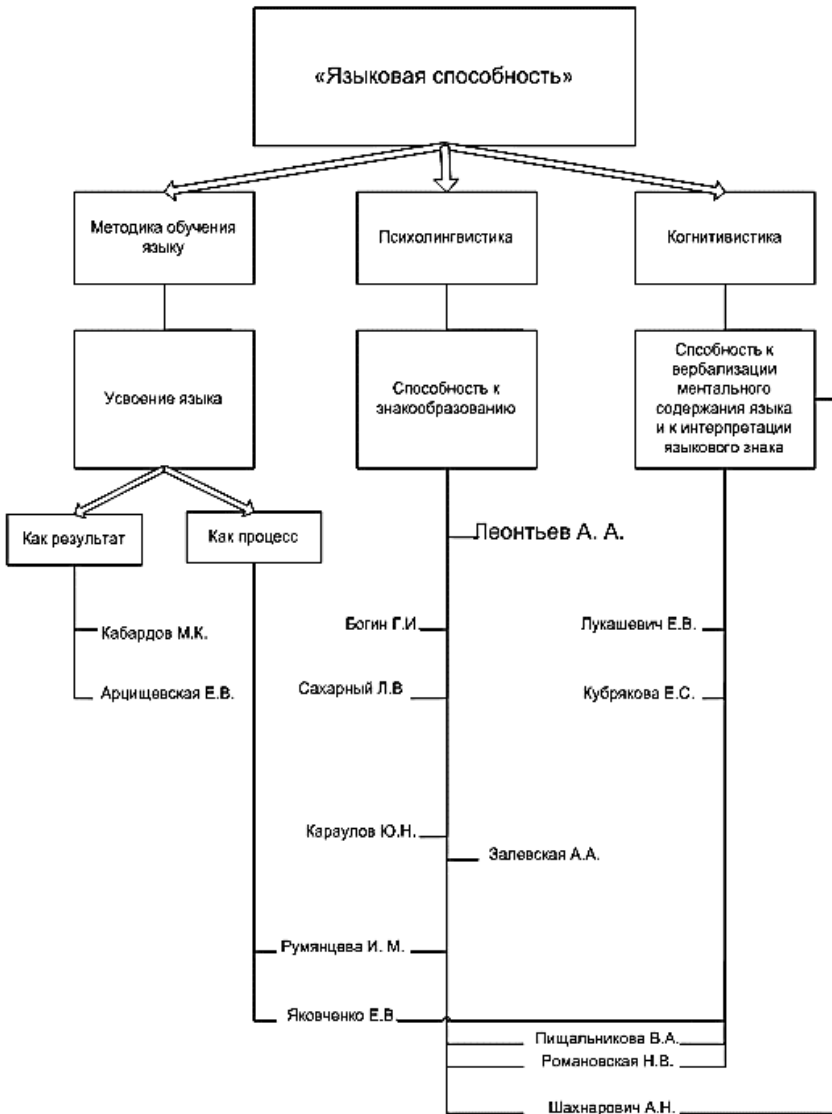


Рис. 4. Схема 4. Понимание лингвистами языковой способности

В нашей работе, мы используем термин «языковая способность», понимая под ним универсальный механизм вербализации ментального содержания и способность индивида к интерпретации языкового знака. Итак, рассмотрев использование термина «языковая способность» в лингвистических исследованиях, мы выделили три подхода к его пониманию: 1) овладение языком и способность индивида к усвоению языка; 2) способность индивида к знакообразованию; 3) вербализация ментального содержания языка и интерпретация языкового знака.

Оговоримся, что в работах некоторых лингвистов можно обнаружить синтез этих пониманий.

*Система терминов, «обслуживающая» понятие «языковая способность»*

Считаем возможным обратиться к тому, что стоит за языковой способностью как способностью к интерпретации языкового знака, то есть нас интересует система терминов, которая «обслуживает» понятие «языковая способность». В связи с неоднозначностью обсуждаемого понятия, в научных исследованиях, а также актуальностью того или иного аспекта для исследователя, широко используются (взаимодополняются, взаимозаменяются) термины «языковая способность», «языковая» и «речевая компетенция».

Считая разграничение данных понятий принципиальным, попытаемся доказать, что с интерпретацией языкового знака наиболее коррелирует термин «языковая способность».

Вслед за Н.В. Романовской отметим, что «каждый из обозначенных феноменов имеет свою историю становления в лингвистической науке в качестве объекта исследования, и до сих пор не существует однозначной непротиворечивой исследовательской модели ни одного из них» [28, с. 3].

Мы выяснили, что языковая способность носит врожденный характер и получает свое развитие в процессе социальной деятельности человека. Иными словами, языковая способность как динамическая система способна к саморазвитию в процессе формирования языковой компетенции носителя языка. Употребление термина «языковая компетенция» связывается с наличием знаний неких «неосознаваемых / осознаваемых правил языка и умением воспользоваться ими в коммуникативной ситуации» [28, с. 12]. «Речевая компетенция» связана с применением этих правил, то есть языковая компетенция реализуется в речевой компетенции.

Оба вида компетенции приобретаются индивидом в процессе деятельности и уровень их сформированности проступает во всех речевых действиях продуцента речи [3, с. 14]. Другими словами, языковая и речевая компетенции отражают уровень владения языком индивида.

Если мы понимаем под языковой способностью способность к вербализации индивидом ментального содержания языка и способность его (индивида) к интерпретации языкового знака, то думается, что уровень владения языком, то есть языковую и речевую компетенции, можно рассматривать как реализованную речевую способность. Иными словами, языковая способность – возможность, а языковая компетенция – реализацию этой возможности. Отсюда понятно, что термин «языковая способность» находится в тесной связи с терминами «языковая» и «речевая компетенция», но это не должно приводить к смешению данных понятий.

Нужно отметить, что Е.В. Лукашевич, наряду с термином «языковая способность», использует термин «когнитивный механизм», но все же понятие, закрепленное автором за этим термином, шире, чем понятие языковой способности.

Графически это выглядит следующим образом.

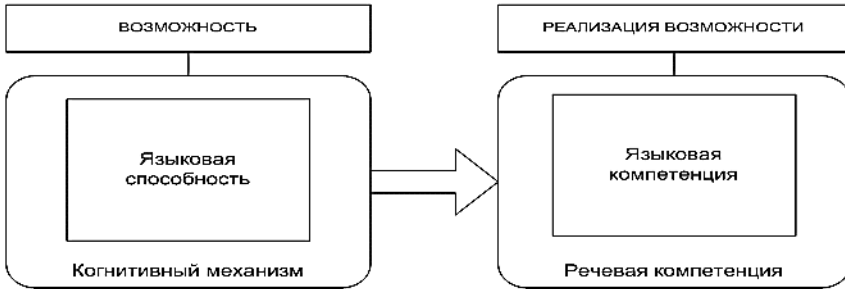


Рис. 5. Схема 5. Взаимодействие понятий «языковая способность» и «языковая», «речевая компетенция»

*Методы исследования языковой способности*

Важной методологической проблемой изучения языковой способности является выбор метода исследования. В последнее время широкое распространение получили различного рода экспериментальные исследования, обращенные к языковому сознанию носителя языка и направленные на изучение разного рода связей языка и мышления. Для выявления языковой способности человека и диагностики ее состояния наиболее часто применяются метод свободного ассоциативного эксперимента, ассоциативно-переводческий метод и метод семантизации слова. Подобные эксперименты, как нам кажется, характерны для двух подходов к выявлению языковой способности: 1) синхронного и 2) диахронного.

В рамках синхронного подхода проведены вербально-семантические исследования по выявлению языковой способности при помощи использования следующих методов (таблица 1).

Таблица 1

Методы вербально-семантических исследований

Синхронный подход		
Метод	Эксперимент	Автор. Название работы
Метод свободного ассоциативного эксперимента (с учетом метода интроспекции)	Анализ концепта «любовь»	Лукашевич Е.В. Теория языкового развития в когнитивно-дискурсивной парадигме [21]
	Разработка методики эксперимента	
Ассоциативно-переводческий метод	Диагностика языковой способности индивида при овладении вторым языком	Яковченко Е.В. Ассоциативно-переводческий метод диагностики языковой способности индивида при овладении вторым языком [35]
	Выявление языковой способности и языковой компетенции при понимании иноязычного текста в процессе переводческой деятельности формирующихся билингов	Романовская Н.В. Языковая способность как детерминанта понимания иноязычного текста [28]
Метод семантизации слова	Выявление уровня развития языковой личности абитуриента	Мандрикова Г.М. Лексическая лакунарность как показатель уровня развития языковой личности абитуриента [22]

	Выявление языковой способности студента (с учетом метода интроспекции)	Лукашевич Е.В. Языковая способность студента в аспекте когнитивной и коммуникативной деятельности [18]
	Диагностика состояния семантического уровня языковой способности современного школьника	Лукашевич Е.В. Диагностика состояния семантического уровня языковой способности современного школьника [19]

Обратимся к данным исследованиям.

В настоящее время ассоциативный эксперимент считается основным средством доступа к языковой способности носителя языка [19, с. 86]. Так, автор рассматривает Ассоциативный тезаурус современного русского языка, включающий более миллиона словоупотреблений, в качестве модели языковой способности и языкового сознания среднего носителя языка [19, с. 86], а также использует материалы Славянского ассоциативного словаря для иллюстрации (на примере анализа концепта «любовь») методики исследования, позволяющей выявить «соотношение стабильных и нестабильных признаков в структуре значения слова как фактор эволюции значения слова в языковой способности носителя языка на определенном этапе развития языка» [19, с. 7].

1. На основе анализа дефиниций в лингвистических словарях с помощью метода компонентного анализа составляется обобщенное описание данного слова в системе языка (моделируется семантическая структура слова). Компонентный анализ выступает как метод систематизации содержащейся в словарях информации.

2. На основе метода интроспекции выявляются актуальные для носителя языка стабильные когнитивные признаки данного слова, не только лингвистически релевантные, но и экстралингвистические, составляющие когнитивную структуру слова. Компонентный анализ выступает как исследовательский метод обнаружения потенциальных компонентов значения слова.

3. На основе метода свободного ассоциативного эксперимента составляется ассоциативное поле (концептуальная структура), в ядре которого представлена когнитивная структура слова, а на периферии – совокупность стабильных и нестабильных признаков в структуре значения слова (овнешнение сознания).

4. Между признаками, образующими каждую из структур, устанавливается корреляция и обнаруживаются нестабильные компоненты разной частотности, свидетельствующие о накапливающихся смысловых изменениях на разных стадиях развития значения, что позволяет выявить специфику взаимодействия и взаимообусловленности элементов языковой способности носителей языка и языковой системы и смоделировать возможные пути эволюции значения данного слова [19, с. 7–9].

Таким образом, в своей методике анализа Е.В. Лукашевич дополняет метод свободного ассоциативного эксперимента методом интроспекции.

Ассоциативный эксперимент также может дополняться переводческим методом. Мы имеем в виду эксперименты, проведенные в рамках методики преподавания неродного языка. Так, Е.В. Яковченко была разработана методика, позволяющая обнаружить проявление языковой способности индивида в условиях учебного двуязычия. Методика заключается в совмещении ассоциативного и переводческого методов. На их основе был проведен многоступенчатый психолингвистический эксперимент, в котором принимали участие студенты языковых и неязыковых вузов. В качестве материала выступали тексты, осложненные метафорическими комплексами [35, с. 177]. Ассоциативный



этапа эксперимента позволил автору сделать вывод о том, что «восприятие и понимание текста обусловлены спецификой ассоциативного значения опорного (метафорические комплексы – языковые средства раскрытия основного смысла исходного текста) слова и способствуют сохранению инвариантности понимания текста, а анализ дистрибуции ассоциативных реакций на словостимул (и вариантов перевода) способствует моделированию языковой способности билингвов». Результаты переводческого этапа психолингвистического эксперимента выявили, что механизм языковой способности обеспечивает принципиальную возможность адекватного понимания в условиях межкультурной коммуникации.

Совмещение выводов этих этапов позволяют автору предполагать, что благодаря реализации языковой способности (высокий процент понимания лагунарного текста), а также «разных когнитивных признаков одного значения, вызванной несовпадением семантических, психологических, ассоциативных и прочих особенностей автора и переводчика-билингва», происходит вероятностное развитие исходного значения слова [35, с. 178].

К обсуждаемой методике эксперимента близок эксперимент, проведенный Н.В. Романовской на материале текстов перевода. Автор, рассматривая перевод как специфический вид речемыслительной деятельности, попыталась показать, что при понимании иноязычного текста в процессе переводческой деятельности формирующихся билингвов происходит формирование новых для носителя данного языка (лингвокультурной общности) познавательных структур в результате интеграции когнитивных структур родного и иностранного языков [28, с. 6].

Метод семантизации (один из видов интерпретации, в когнитивистике определяется как процесс объяснения значения слова) был использован Г.М. Мандриковой при анализе тестовых заданий, предлагаемых на вступительных экзаменах. Письменный вступительный экзамен по русскому языку в части выполнения задания на объяснение значения слова рассматривался как своего рода лингвистический эксперимент, цель которого – прояснить способности агнонимичного (в разной степени) для абитуриента слова. Примечательно, что, поскольку речь шла о выполнении экзаменационного задания, мотивация выполнить его как можно лучше была очень высокой, в то время как в обычных лингвистических экспериментах такой мотивации может и не быть.

Данный метод также характерен для исследований Е.В. Лукашевич по диагностике состояния языковой способности современных школьников и студентов.

Результаты подобных экспериментов вызывают обоснованные опасения исследователей. Авторы отмечают, что «будущие студенты-первокурсники (абитуриенты) не обучены элементарным лексическим навыкам: они не понимают и не воспринимают научную лексику, не могут интерпретировать новые понятия, опираясь на возможности сформированного персонального, личностного языкового сознания, предопределенного сложившейся персональной картиной мира» [22, с. 238]. Лингвисты обозначают проблему «реальной неготовности студентов-первокурсников не только к новой (отличной от школьной) системе обучения, но и к тому потоку новой информации, которая «обрушивается» на них на лекционных и практических занятиях» [22, с. 237].

Обращаясь к диакронному подходу выявления языковой способности, необходимо рассмотреть работу Ю.Н. Караулова «Словарь Пушкина и эволюция русской языковой способности» [9], которая построена как описание эксперимента по прочтению современного литературно-художественного текста с помощью «Словаря языка А.С. Пушкина», т.е. глазами читателя первой трети XIX века: Пушкин читает Макаина.

Основную часть работы составил комментированный словарь, в котором ретроспективно отражена грамматическая, семантическая и словообразовательная эволюция слов и выражений русского языка на протяжении полутора веков.

Экспериментальные данные позволяют сделать ряд новых наблюдений над жизнью слов и их изменениями в связи с развитием культуры, ростом научных знаний, становлением новой картины мира, иными словами, в связи с эволюцией русской языковой способности: «имитируется работа языковой способности на разных уровнях восприятия и понимания текста: на уровне семантики и форм слов, словосочетаний и предложений (ассоциативно-вербальная сеть); на уровне отражения в языке (в языковом сознании) представлений и знаний об окружающем мире (тезаурус); на уровне ценностно-целевых установок человека в мире (прагматикой)». Так, «двигаясь к дню сегодняшнему от пушкинских времен, мы прослеживаем эволюцию, которую пережили за полтора столетия русские слова в их внешнем облике и семантике, открываем изменения в их сочетаемости, в синтаксической структуре фразы, останавливаем внимание на головокружительных трансформациях элементов повседневной культуры и быта, на переменах, происшедших в прагматических установках личности» [9, с. 165].

Для наглядности материал о методах исследования языковой способности графически был заключен в схему.

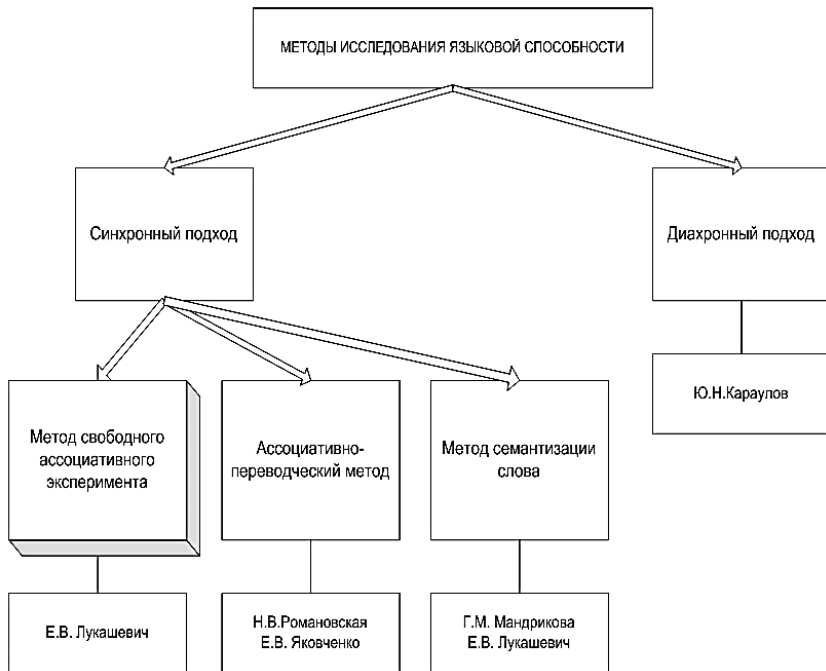


Рис. 6. Схема 6. Методы исследования языковой способности

Как видим, современная лингвистика имеет набор методов, приемов и процедур исследования способности человека к интерпретации языкового знака и к наполнению его ментальным содержанием. Основным средством доступа к языковой способности в настоящее время признается ассоциативный эксперимент.

Мы рассмотрели 1) область функционирования языковой способности, 2) становление понятия языковой способности, 3) природу языковой способности, 4) основные признаки и свойства языковой способности, 5) ее структуру, 6) понятие языковой способности, 7) термин «языковая способность», а также 8) методы исследования языковой способности. На основании проделанной работы можно сделать следующие выводы:

1. Понятие языковой способности является актуальным для современной лингвистической науки. Наиболее востребованным оно является в терминологических аппаратах, обслуживающих области психолингвистики и когнитивистики.

2. Понятие языковой способности впервые было введено Н. Хомским, в отечественной психолингвистической науке оно появилось в трудах А.А. Леонтьева, восходя к идее А.В. Щербы «о психофизиологической речевой организации индивида» как «системе потенциальных языковых представлений».

3. Для современной лингвистики актуально мнение врожденном механизме языковой способности, получающем свое развитие под влиянием внешних социальных факторов.

4. К основным признакам языковой способности исследователи (А.А. Залевская, А.А. Леонтьев, А.М. Шахнарвич и др.) относят ее неравенство абстрактной системе языка, несводимость к простой реализации данной системы.

5. Языковая способность является динамическим образованием (механизмом / совокупностью механизмов, развивающимся по закону функциональных систем при значительной роли общества, и представляющим собой единство процесса и продукта).

6. Можно выделить две основные точки зрения на соотношение компонентов структуры языковой способности: одна из них манифестирует самостоятельность компонентов языковой способности (А.М. Шахнарвич и др.), противоположная точка зрения акцентирует слитность, спаянность лексико-семантического и грамматического уровней языковой способности (Ю.Н. Караулов и др.).

7. Взгляды лингвистов на природу и структуру языковой способности не являются однозначными. Споры языковедов вызывает само понятие языковой способности и та система терминов, которая его обсуживает.

8. В современной лингвистике четко выделяется несколько тенденций в понимании лингвистами термина «языковая способность». Понимание языковой способности как усвоение языка и способность к овладению им характерно для методики преподавания языка (М.К. Кабардов, Е.В. Арцишевская, И.М. Румянцева, Е.В. Яковченко и др.); психолингвисты (Л.В. Сахарный, В.А. Пищальникова и др.) считают, что термин языковая способность называет способность индивида к знакообразованию; когнитивисты (Е.С. Кубрякова, Е.В. Лукашевич) понимают под языковой способностью способность индивида к вербализации ментального содержания языка и к интерпретации языкового знака.

9. Термин «языковая способность» находится в тесной связи с терминами «языковая» и «речевая компетенция», что не должно приводить к смещению данных понятий. Под языковой способностью мы понимаем способность к вербализации индивидом ментального содержания языка и способность его (индивида) к интерпретации языкового знака, под языковой и речевой компетенциями – уровень владения языком, то есть реализованную речевую способность.

10. Современная лингвистика имеет набор методов, приемов и процедур исследования способности человека к интерпретации языкового знака и к наполнению его ментальным содержанием: это метод свободного ассоциативного эксперимента, ассоциативно-переводческий метод и метод семантизации слова. Основным средством доступа к языковой способности в настоящее время признается ассоциативный эксперимент.

11. Собственное определение языковой способности, отражающее ее наиболее релевантные для данной работы характеристики: языковая способ-

ность – это врожденная, развивающаяся по закону функциональных динамических систем при значительной роли общества способность индивида к интерпретации языкового знака и наделение его (знака) ментальным содержанием.

Итак, понятие языковой способности вызывает определенные споры в лингвистическом сообществе. Мы с учетом вышеизложенного, предложили следующее определение языковой способности. Языковая способность – это врожденная, развивающаяся по закону функциональных динамических систем при значительной роли общества способность индивида к интерпретации языкового знака и наделение его (знака) ментальным содержанием.

Посвятив настоящую работу теоретическим изысканиям, не менее важным считаем проведение экспериментального исследования по выявлению динамики развития языковой способности. Данное направление является перспективной нашей исследования.

#### *Список литературы*

1. Ажеж К. Человек говорящий: Вклад лингвистики в гуманитарные науки [Текст]: пер. с фр. / К. Ажеж. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 301 с.
2. Богин Г.И. Уровни и компоненты речевой способности человека [Текст]: Учебн. пос. / Г.И. Богин. – Калинин: КГУ, 1975. – 106 с.
3. Бутакова О.Л. Языковая способность – речевая компетенция – языковое сознание индивида [Текст] / О.Л. Бутакова // Русский язык: исторические судьбы и современность: II Международный конгресс исследователей русского языка: Труды и материалы. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – С. 13–14.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь [Текст] // Собр. соч. В 6-ти т. Т.2. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
5. Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества [Текст] / В. фон Гумбольдт // Избранные труды по языкознанию: пер. с нем. / В. фон Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1984. – 400 с.
6. Залевская А.А. Введение в психолингвистику [Текст] / А.А. Залевская. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 1999. – 382 с.
7. Залевская А.А. Языковое сознание и описательная модель языка [Текст] А.А. Залевская // Методология современной психолингвистики: Сб. ст. – М.; Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2003. – С. 35–49.
8. Кабардов М.К. Типология языковых способностей [Текст] / М.К. Кабардов, Е.В. Арцишевская // Способности: К 100-летию со дня рождения Б.М. Теплова / Под ред. Э.А. Голубевой. – Дубна: Изд. центр «Феникс», 1997. – С. 259–288.
9. Караулов Ю.Н. Словарь Пушкина и эволюция русской языковой способности [Текст] / Ю.Н. Караулов. – М.: УРСС, 2006. – 168 с.
10. Караулов Ю.Н. Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть [Текст] / Ю.Н. Караулов. – М.: Институт русского языка РАН, 1999. – 180 с.
11. Караулов Ю.Н. О состоянии русского языка современности [Текст] / Ю.Н. Караулов. – М.: Институт русского языка РАН, 1991. – 66 с.
12. Кибрик А.Е. Современная лингвистика: Откуда и куда? [Текст] / А.Е. Кибрик // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. – 1995. – №5. – С. 97–102.
13. Кубрякова Е.С. О ментальном лексиконе: лексикон как компонент языковой способности человека [Текст] / Е.С. Кубрякова // Актуальные проблемы современной лингвистики / сост. Л.Н. Чурилина. – М.: Флинта: Наука, 2006. – С. 327–342.
14. Кубрякова Е.С. Язык и знание [Текст] / Е.С. Кубрякова – М.: Рос. академия наук. Ин-т языкознания; Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
15. Леонтьев А.А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации [Текст] // Синтаксис текста / А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1979. – С. 18–36.
16. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
17. Леонтьев А.А. Языковая способность [Текст] / А.А. Леонтьев // Языкознание. Большой энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 1998. – С. 617.

18. Лукашевич Е.В. Языковая способность студента в аспекте когнитивной и коммуникативной деятельности [Текст] / Е.В. Лукашевич // Русский язык и культура речи как дисциплина государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования: опыт, проблемы, перспективы. – Барнаул: Изд-во Алт. гос. университета, 2003 – С. 105–117.
19. Лукашевич Е.В. Диагностика состояния семантического уровня языковой способности современного школьника [Текст] / Е.В. Лукашевич // Естественная письменная русская речь: исследовательский и образовательный аспекты. Ч. 1: Проблемы письменной речи и развития языкового чувства: Материалы конференции / Под ред. Н.Д. Голева. – Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2002. – С. 27–36.
20. Лукашевич Е.В. Когнитивная семантика: эволюционно-прогностический аспект: монография [Текст] / Е.В. Лукашевич. – М.; Барнаул: Изд-во Алт. гос. университета, 2002. – 233 с.
21. Лукашевич Е.В. Теория языкового развития в когнитивно-дискурсивной парадигме [Текст] / Е.В. Лукашевич. – Барнаул: Изд-во Алт. гос. университета, 2006. – 39 с.
22. Мандрикова Г.М. Лексическая лакуарность как показатель уровня развития языковой личности абитуриента [Текст] / Г.М. Мандрикова // Философия образования. – 2005. – №3 (14). – С. 237–242.
23. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику [Текст] / В.А. Маслова. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 296 с.
24. Морковкин В.В. Русские агнонимы (слова, которые мы не знаем) [Текст] / В.В. Морковкин, А.В. Морковкина. – М.: АО «Астра семь», 1997. – 414 с.
25. Пищальникова В.А. Общее языкознание [Текст] / В.А. Пищальникова. – Барнаул, 2001. – 240 с.
26. Пищальникова В.А. Теория значения; синергетический аспект [Текст] / В.А. Пищальникова // Лингвосинергетика: проблемы и перспективы: Материалы второй школы – семинара по лингвосинергетике. – Барнаул: Изд-во Алт. гос. университета, 2001. – С. 71–85.
27. Пищальникова В.А. Языковая личность: ментальные основания языковой способности / В.А. Пищальникова // Филологический ежегодник / Под ред. Н.Н. Мисюрова. Вып. 4. – Омск: Омский госуниверситет, 2002. – С. 142–151.
28. Романовская Н.В. Языковая способность как детерминанта понимания иноязычного текста [Текст]: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Н.В. Романовская. – Тверь, 2004. – 40 с.
29. Румянцева И.М. Современные методы обучения иностранным языкам: лингво-психологический подход к развитию речевой способности человека [Текст] / И.М. Румянцева // Язык и культура в филологическом вузе. Актуальные проблемы изучения преподавания. Сборник научных трудов. – М.: Рос. академия наук. Ин-т языкознания, 2006. – С. 17–23.
30. Сахарный Л.В. Введение в психолингвистику [Текст] / Л.В. Сахарный. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. – 184 с.
31. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса [Текст]: пер. с англ. / Н. Хомский. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 259 с.
32. Хомский Н. Синтаксические структуры [Текст]: пер. с англ. / Н. Хомский. – М.: Изд-во МГУ, 1962. – 217 с.
33. Шахнарович А.М. Языковая личность и языковая способность. Язык-система. Язык-текст. Язык-способность [Текст] / А.М. Шахнарович. – М.: Институт русского языка РАН, 1995. – 288 с.
34. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность [Текст] // О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте / Л.В. Щерба. – Л.: Наука, 1974. – 24–39 с.
35. Яковченко Е.В. Ассоциативно-переводческий метод диагностики языковой способности индивида при овладении вторым языком [Текст] / Е.В. Яковченко // Языковой бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспекты. – Барнаул: Изд-во Алт. гос. университета, 2004. – С. 153–180.
36. Яковченко Е.В. Экспериментальное исследование языковой способности в условиях учебного двуязычия [Текст]: Автореф. ... канд. филол. наук / Е.В. Яковченко. – Барнаул: Изд-во Алт. гос. университета, 2003. – 22 с.

---

**Анимова Ольга Константиновна** – канд. филол. наук, доцент ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет», Россия, Новосибирск.

---

Гагинян Армине Ромиковна

## ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ИЗМЕНЕНИЯ ИНФИНИТИВА И ПЕРФЕКТНОГО ПРИЧАСТИЯ В СРЕДНЕАРМЯНСКОМ ЯЗЫКЕ В СВЕТЕ ДАННЫХ ГРАММАТИКАЛИЗАЦИИ

**Ключевые слова:** инфинитив, перфектное причастие, среднеармянский язык, грамматикализация.

*В средний период развития армянского языка безличные формы – инфинитив и перфектное причастие – претерпели определенные изменения. Происходит грамматикализация инфинитива и перфектного причастия, которая сопровождается сужением сфер их употребления. Перфектное причастие, претерпев звуковые изменения, постепенно переосмысливается в давнопросшедшее, ограничиваясь только в пределах этого значения. Постепенно вытесняются присущие древнеармянскому абсолютные конструкции с инфинитивом и перфектным причастием, заменяясь личными формами в придаточных предложениях. Инфинитив дает начало возникновению новой безличной формы – причастия отрицания. Происходит определенная грамматикализация инфинитива и перфектного причастия, которая сопровождается сужением сфер их употребления; если перфектное причастие проходит 4 этапа грамматикализации, то инфинитив только три.*

**Keywords:** *infinitive, past participle, Middle Armenian, grammaticalization.*

*In the Middle Armenian perfect participle and infinitive have undergone some changes. There is a definite grammaticalization of infinitive and perfect participle which is accompanied by narrowing of the scope of their use. The absolute constructions with perfect participle and infinitive were gradually replaced by personal forms in subordinate clauses. Infinitive gives rise to origin of a new impersonal form – participle of the negation.*

### 1. Введение

В историческом развитии армянского языка среднеармянский период охватывает XII–XVI вв. Язык этого периода представляет собой новое междиалектное образование (на отличной от грабара разговорной основе) и по степени унификации и нормализации языковой структуры значительно уступает древнеармянскому литературному языку. Наиболее обработанным вариантом среднеармянского литературного языка является официальный язык Киликийского Армянского Государства, наряду с которым имеются также и другие варианты – с нечетким разграничением как в территориальном, так и структурном отношении. Тем не менее, они также письменно зафиксированы и сохранены в многочисленных литературных произведениях. Несмотря на различие диалектных основ, среднеармянский язык считается преемником древнеармянского и своеобразным промежуточным звеном между древнеармянским и новоармянским литературными языками, причем с среднеармянского периода начинается типологическая реорганизация языка с переходом от преимущественно флективного типа к агглютинативно-аналитическому, характерному для современного состояния литературного языка и диалектов. В этом процессе значительные изменения претерпевает также глагольная система, в т.ч. неличные формы.

Из четырех неличных форм древнеармянского языка – инфинитива и трех причастий: перфекта, настоящего (субъектного) и будущего – основные формообразовательные изменения претерпели инфинитив и перфектное причастие, причем в среднеармянском сужается сфера их употребления.

Показатель инфинитива и перфектного причастия в древнеармянском, восходя к и.-е. адъективному суффиксу \*-l и ностратическому \*-lu (если принимать ностратическую теорию), имеет определенные соответствия и в других и.-е. языках. Будучи именного происхождения, эти формы проникают в глагольную систему, различно проявляясь в разных языках: из прежних причастных форм образуются новые, причастные и временные, формы. Согласно общетипологическим данным, причастие прошедшего времени обозначает признак, который имеет или приобретает подлежащее, употребляясь с вспомогательными глаголами быть или становиться, т.е. подлежащее либо этот признак имеет (быть), либо обретает (становиться) вследствие действия [26, с. 220].

Что касается инфинитива, то хотя и в разных и.-е. языках он имеет разное происхождение, и для него не восстанавливается общий архетип, однако типологическое исследование языков дает определенные представления также и о его семантическом развитии.

Цель настоящей статьи – представить типологические изменения инфинитива и перфектного причастия в среднеармянском языке, установить и обосновать пути их развития на фоне общих тенденций развития армянского языка и в свете данных грамматикализации.

Согласно А. Вернеру грамматикализация – синхронический и диахронический процесс категоризации. Это касается как основных разделов языка, так и речи, т.е. доступных для парадигматических отношений единиц вне системы [23, с. 8–9]. Исторические языковые изменения подвергаются определенной классификации в соответствии с языковыми уровнями. Причем можно разделить внутриуровневые и междууровневые изменения. В последних особое место занимает грамматикализация, дефинирующаяся как постепенное образование стабильных грамматических конструкций из слабых дискурсивных и одновременно образование абстрактных грамматических единиц из конкретных лексических. По мнению немецкого языковеда М. Гаспельмата грамматикализация – явление, возникающее параллельно с речью, что является результатом общественного воздействия [11, с. 269].

Таким образом, предполагается связь между речевой реализацией и грамматикой, т.е. из речевых реализаций постепенно возникают грамматические конструкции, условием которых является частое употребление данного явления [10, с. 77].

Б. Гейне, М. Рей (Reh) и К. Леманн предполагают, что в случае диахронической грамматикализации языковые единицы теряют свою семантическую целостность, прагматическую значимость, синтаксическую независимость и фонетическую оболочку или же эти свойства уступают свое место другим, не самостоятельным свойствам [23, с. 8–9].

Переход от свободной лексической единицы к грамматической единице осуществляется в определенный период времени, который часто может длиться сотни лет, проходя различные этапы.

Б. Гейне различает 4 этапа грамматикализации:

- десемантизацию (потерю семантического содержания или значения);
- расширение (употребление в новом контексте);
- декатегоризацию (потерю формально-синтаксических особенностей, потерю статуса независимого слова (слияние);
- эрозию (разложение плана выражения).

Эти 4 этапа представляют внутриуровневую природу грамматикализации. Первый и второй этапы осуществляются на семантическом и прагматическом уровнях. В случае десемантизации значение языковой единицы становится более абстрагированным, иначе говоря, происходит семантическое обобщение.

Как правильно замечают Д. Нюблинг и другие, зачастую трудно разграничить первые два этапа друг от друга, поскольку десемантизация проявляется

лишь тогда, когда расширение уже реализовалось. Лексема или граммема употребляются в новом контексте, где ее употребление до этого исключалось. Однако новое абстрактное значение ограничивается, как правило, определенными контекстами [7, с. 222–224].

2. *Типологические изменения перфектного причастия в среднеармянском языке по сравнению с древнеармянским*

Известно, что перфектное причастие в основном восходит к аористной основе, которая, имея значение состояния и завершенности, придает перфектному причастию нейтральное залоговое значение [25, с. 276]. Этим и обуславливаются особенности употребления временных форм с участием перфектного причастия в древнеармянском языке, связанные с противопоставлением переходности-непереходности глаголов. где падежи подлежащего берут на себя выражение противопоставления залога.

С переходными глаголами подлежащее употребляется в родительном падеже для выражения активного значения, а с непереходными глаголами – в именительном. Напр.:

<i>čaš</i>	<i>gorc-eal</i>	<i>Argawan-ay</i>	<i>i patiw</i>	<i>Artašis-i</i>
	made-PTP	Argawan-	in honour	Artašes-
Dinner		(ay)GEN		(i)GEN

«Аргаван дал обед в честь Арташеса.» (переходный) [17, с. 100].

*Hatowac gnac<sup>c</sup>-eal Vardges manowk-n*

Migrant gone-PTP Vardges youth-(n)DEF

«Молодой Вардгес переселился» (непереходный) [17, с. 240].

Причем с переходными глаголами для страдательного залога употребляется подлежащее в именительном падеже. Напр.:

*ays amenayn paheal ēr*

*All this preserved-PTP was*

«Все это сохранилось» [17, с. 201].

Таким образом, вырабатывается способ выражения залоговых значений переходности-непереходности, одновременно прежнее нейтральное видовременное значение причастия прошедшего времени переходит в перфектное.

Значение состояния развивается также благодаря тому, что перфектное причастие переходных глаголов может без формальных изменений выражать значение и действительного, и страдательного залога: *greal* «написавший, написанный», *kazmeal* «составивший, составленный». Глаголы нейтрального залога могут выражать только значение нейтрального залога, например, *haseal* «достигший», *apseeal* «прошедший» [1, с. 161].

Попытаемся проследить грамматикализацию перфектного причастия древнеармянского языка по четырем вышеотмеченным основным этапам.

Десемантизация происходит в результате потери семантической целостности, в частности перехода значения состояния в перфектное значение.

Так, в среднеармянском уже отсутствует вышеотмеченное залоговое противопоставление, следовательно, и конструкция с подлежащим в родительном падеже [5, с. 271].

В древнейших свидетельствах перфектное причастие выступало без вспомогательного глагола-связки – как с переходными, так и непереходными глаголами, позднее связка начала встречаться с непереходными глаголами, а пе-



реходные в основном оставались без связки. Отсюда вытекает, что связка первоначально стала употребляться с непереходными глаголами, а затем перешла и на переходные. Однако в древнеармянском перфектное причастие еще не полностью подверглось грамматикализации в качестве временной формы, чем и объясняется отсутствие связки, а в среднеармянском оно постепенно переходит к аналитическим временным формам (вместе с вспомогательным глаголом).

Морфологическая структура перфектного причастия в древнеармянском представляет довольно пеструю картину. Как и все парадигматические формы глагола, оно может образоваться либо от презентной, либо от аористной основы, причем выбор основы обусловлен типом спряжения (тематическими гласными) и структурой глагольной лексемы – простой, либо с основообразующими суффиксами, при этом возможны различные комбинации, параллельные формы и отклонения от общих правил.

В частности, следует отметить, что, как правило, суффиксы презентной основы в аористных формах либо выпадают полностью, либо заменяются суффиксом аористной основы *-с<sup>с</sup>*. Полное выпадение суффиксов презентной основы происходит в глаголах спряжений на *-e-*, *-i-*, *-u-*: *apn<sup>с</sup>anem-apn<sup>с</sup>eał* «проходить», *meřanim-meřeał* «умирать» *hecnul<sup>с</sup>-heceał* «садиться верхом», а замена на *-с<sup>с</sup>* либо прибавление суффикса *-с<sup>с</sup>* к «чистой» основе – в глаголах спряжения на *-a-*: *gořanap<sup>с</sup>-gořa<sup>с</sup>eał*, «красть» *ařam-ařa<sup>с</sup>eał* «молот». Перфектное причастие простых (без презентных суффиксов) глаголов спряжений на *-e-* и *-i-* может быть образовано как от презентной, так и от аористной основы без семантического различия: *grem-greał-gre<sup>с</sup>eał* «писать», *bnakim-bnakeał-bnake<sup>с</sup>eał* «жить, обитать».

Считается, что суффиксы презентной основы, в особенности *-en* и *-an*, первоначально обладали значением длительности и незавершенности, оформляя презентную (несовершенную) основу. Это позволяет нам предполагать, что в армянском языке именно поэтому они отсутствуют в аористной основе, следовательно и в перфектном причастии.

Эта особенность не ограничивается армянским языком и имеет типологическую значимость, т.к. подобное явление наблюдается также и при перфектном причастии в немецком. Так, поскольку употребление префикса *ge-* с Partizip II первоначально было связано с перфектным значением, то в средневерхненемецком *ge-* отсутствует в формах Partizip II, с одной стороны, у тех глаголов, в лексическом значении которых уже имеется сема предельности, напр.: *brvht* «принесший», *kommen* «пришедший», *worđen* «ставший», и с другой – у глаголов со значением длительности либо состояния, напр.: *verschlossen* «запертый», *erschlagen* «убитый» [24, с. 271].

Тенденции развития безличных глагольных форм в среднеармянском можно наблюдать в языке колофонов XIII в. (написанных в основном на позднедревнеармянском с частичной примесью среднеармянского), где наряду с регулярными древнеармянскими структурами встречаются также необычные формы: *ageał* вм. *aga<sup>с</sup>eał*, и отклонения, которые в основном сводятся к замещению производящих основ: презентная вместо аористной: *tesaneał* вм. *teseał*, либо же наоборот, аористная вместо обычной презентной: *tcarg<sup>с</sup>maneal* [14, с. 76].

О десемантизации свидетельствует также и то обстоятельство, что перфектное причастие, как составляющее причастной конструкции со значением предшествующего или параллельно совершенного действия личного глагола, заменяется с течением времени другими формами. С другой стороны, у него больше нет функции атрибута. Перфектное значение, которое уже имеет в себе сему времени, начало развиваться еще со среднеармянского периода.

Так, темпоральные значения конструкций с перфектными причастиями в вышеотмеченных колофонах XIII в. могли выражать значения разновидностей прошедшего времени, характерных для среднеармянского: давнопрошедшего

(vaġakatar), результативного прошедшего (harakatar), прошедшего несовершенного (ankatar): yoržam ēi degerel «когда я бродил», прошедшего совершенного без вспомогательного глагола (anc<sup>c</sup>eal katareal): žoyoveal ant<sup>c</sup>iw bazmut<sup>c</sup>iwns, gnač<sup>c</sup>eal yašxarhn Hreastan, afel bazum k<sup>c</sup>ayak<sup>c</sup>ac<sup>c</sup> ew xaġayut<sup>c</sup>eamb darjeal yarewels «Собрал бесчисленное множество, двинулся в страну Иудеев, разрушил много городов и вернулся с миром на восток», и даже будущего в прошедшем: Ov inj Astowacašunc<sup>c</sup> mi ēr tweal gogjir geri ēr azateal «Кто бы дал мне одну Библию, считай, освободил бы пленника» [14, с. 85].

С другой стороны, налицо также ограничение употребления и постепенное вытеснение древнеармянских конструкций типа greal ē im, greloc<sup>c</sup> em, greal linim и переосмысление либо выдвижение других форм (появление результативного причастия на -ac, переосмысление перфектного причастия в давнопрошедшее) [14, с. 80].

В сущности, давнопрошедшее причастие в среднеармянском является переосмыслением перфектного причастия древнеармянского с соответствующими фонетическими изменениями окончания: -eal > -el/-er, которые выступают уже с XII в. [5, с. 308]. Напр.:

K<sup>c</sup>ar em ber-er sar-er-oy-s  
 Stone am carried-PTP mountain(-er-oy-s)PL.ABL.DEF  
 «Я принес камни с гор» [2, с. 254].

Что касается собственно среднеармянского языка, то применение перфектного (давнопрошедшего) причастия в атрибутивной или обстоятельственной функции постепенно угасает. С. Антосян приводит единичные примеры таких употреблений: taġapel mard «страждущий человек», однако это уже скорее прилагательное. Засвидетельствована также форма taġapel в субстантивированном значении «больной, пациент». Из более поздних примеров (XV–XVII вв.) у С. Антосяна находим стихотворные строки из Тлкуранци:

<i>Yes</i>	<i>em</i>	<i>ap<sup>c</sup></i>	<i>mi</i>	<i>hoj-ē,</i>	<i>downhreyen es,</i>	
<i>I</i>	<i>am</i>	<i>handful</i>	<i>one</i>	<i>soil(-ē)-ABL.SG</i>	<i>you</i>	<i>fiery be-PRS-2.SG</i>
<i>K<sup>c</sup>ani</i>		<i>z-im</i>	<i>ayr-ec-<sup>c</sup>el</i>	<i>sirt-s</i>		<i>ariwn-es.</i>
<i>How long</i>		<i>my-ACC.SG</i>	<i>burnt-PTP</i>	<i>hart(-s)-ACC.SG.PRS-1.</i>		<i>make bleed-PRS-2.SG</i>

*«Я – из горсти земли, ты же – из огня,  
 Доколь мое сожженное сердце будешь кровавить»* [21, с. 151].

Такое применение не сохраняется ни в современных литературных вариантах, ни в диалектах.

В среднеармянском и более определенно в современном армянском давнопрошедшее причастие выступает только в связанной форме в качестве аналитической глагольной основы в составе личных форм. В атрибутивной функции могут выступать только формы древнеармянского перфектного причастия, которые полностью перешли в разряд прилагательных, утратив бывшую связь с перфектным причастием: Mergal sov «Мертвое море», Safuccsyal ovkianos «Ледовитый океан», havelayal aržēk<sup>c</sup> «добавочная стоимость».

В XV–XVII вв. ограничиваются употребления перфектного причастия. Почти не встречаются аналитические временные формы с перфектным причастием и вспомогательным глаголом linim. Примечательно, что авторы, у которых встречаются указанные временные формы, напр. Ованес Тлкуранци, Григорис Ахтамарци, Мартирос Хримици, в своих произведениях на древнеармянском языке глаголы действительного залога приводят в основном в страдательной форме. Уже в XV–XVII вв. древние способы выражения страдательности отмирают, и начинают употребляться формы с суффиксом страдательности ow(u) > v.

Семантико-функциональная многозначность перфектного причастия на eal > el в меньшей степени присуща новообразованному в среднеармянском языке

результативному причастию с суффиксом -ас. В древнеармянском формы на -ас употреблялись в качестве существительных, прилагательных и наречий (ср.: hatowac gnasseal). Как видим, именное происхождение причастных форм в армянском языке также является фактом диахронической типологии. (Подробнее о результативном причастии см. ниже.)

Расширение.

Как отмечалось выше, в армянском с течением времени исчезают конструкции с подлежащим в родительном падеже. Так, в среднеармянском уже отсутствуют оппозиция переходных и непереходных глаголов, а также конструкции с подлежащим в род.п. [5, с. 307], хотя в памятниках XIII в. они еще сохранились [14, с. 85].

Таким образом, уже в среднеармянском также при переходных глаголах расширение осуществляется с помощью связки em и распространения подлежащего в именительном падеже, что приводит к потере конструкции подлежащего в род.п.

Присущие древнеармянскому абсолютные причастные конструкции в среднеармянском заменяются придаточными предложениями с союзом (v)og [16, с. 372], не сохраняется также употребление перфектного причастия в качестве финитной временной формы [5, с. 307].

Это причастие сохранило свою основную функцию: образование аналитических временных форм с вспомогательными глаголами em, linim, kam. Примечательно, что в древнеармянском перфектное причастие, выступая вместе с связками kam и linim, в основном выражает страдательное значение:

<i>Mecapatiw</i>	<i>y-episkopos-ē-n</i>	<i>ew</i>	<i>y-ekeyecʰw-oy-n</i>
honourably	(from)bishop(-ē-n)ABL.SG.DEF	and	(from)cherch(-oy-n)ABL.SG.DEF

*mecar-eal*                      *lin-ēr*

honoured-PTP    be-PRS-3.SG

«*весьма был почтен епископом и церковью*» [18, с. 54].

<i>ənk-ecʰ-eal</i>	<i>kayr</i>	<i>aysuhetew</i>	<i>oski</i>	<i>eʷ</i>	<i>očʰ okʰ</i>	<i>aʳn-oyr.</i>
thrown-PTP	be-PRS-3.SG	thereafter	gold	and	nobody	take-PRS-3.SG

«*Лежало брошенным с тех пор золото, и никто не брал*» [8, с. 134].

Эти же конструкции сохранились также в среднеармянском. Кроме функции образования основных давнопрошедших времен с вспомогательным глаголом em, давнопрошедшее причастие образует также вторичные аналитические временные формы с вспомогательными глаголами linim и kam [5, с. 309]. С глаголом linim оно образует формы результативного прошедшего. Напр.:

<i>Ew</i>	<i>tʰē</i>	<i>ordi-kʰ-n</i>	<i>meʳ-el</i>	<i>lin-in</i>	<i>tʰagawor-i-n...</i>
And	if	son(-kʰ-n)-PL.DEF	died- PTP	be-PRS-3.PL	king(-i-n)-GEN.SG.DEF

«А если сыновья царя окажутся умершими...» [22, с. 226].

В дальнейшем такие конструкции в значении результативного прошедшего строятся с помощью результативного же причастия на -ас (а не перфектного):

<i>Mēk</i>	<i>ēl</i>	<i>i nocʰan-ē</i>	<i>ēr</i>	<i>meʳ-ac</i>	<i>wʰ</i>	<i>ank-ac</i>
One	else	(i-)they(-ē)-ABL.PL	was	died- PTR	and	fallen- PTR

*i tēyi-n.*

(i-)place(-n )-ACC.SG.DEF

«И один из них был умершим и павшим на месте» [5, с. 312].

В среднеармянском наиболее часты глагольные употребления причастий на -ас в сопровождении вспомогательного глагола в аналитических временных формах, выражающих страдательность, где формы с этими причастиями



Что касается эрозии, то она в армянском выражается путем звукоизменения *ea*>*e*. Здесь происходит морфонологический процесс, при котором предыдущий фонологический процесс преобразуется в морфологический, т.е. фонологическое изменение *ea*>*e* вследствие перехода дифтонга *ea* в простую гласную *e* обретает морфологическую значимость – возникновение новой аналитической причастной формы в среднеармянском – давнопрошедшего причастия [16, с. 372], совпадающего с формами инфинитива глаголов спряжения на *-e-*. Для сохранения оппозиции инфинитив зачастую часто образуется с помощью *-eal* [14, с. 77].

Однако это явление не находит распространения и не сохраняется.

Историческое звукоизменение *ea*>*e*, помимо формальной перестройки, послужило также переосмыслению перфектного причастия в давнопрошедшее в процессе реорганизации системы глагольного спряжения. Такие формы встречаются в поздних древнеармянских текстах (в тех же колофонах XIII в.) не только в отдельном употреблении, но также (и чаще) в составе аналитических временных форм. Это свидетельствует об их широком распространении в среднеармянской разговорной речи, следствием чего явилось их проникновение и в письменные источники даже на грабаре. В указанных источниках встречаются также любопытные случаи замены инфинитивного окончания *-e* на *-eal*, что можно считать либо своеобразной гиперкоррекцией, либо стремлением избежать омонимии окончаний инфинитива и перфектного причастия. Однако, несмотря на значительное количество примеров инфинитива с окончанием *-eal*, эта конструкция не находит дальнейшего распространения, и как известно, грамматическая омонимия инфинитива и давнопрошедшего причастия в глаголах спряжения на *-e-* сохраняется по настоящее время.

Таким образом, можем констатировать, что перфектное причастие армянского прошло все 4 этапа грамматикализации.

### 3. Типологические изменения инфинитива в среднеармянском языке по сравнению с древнеармянским

Инфинитив также претерпел определенные изменения в среднеармянском. Из фонетико-морфологических изменений можно отметить как вышеупомянутые формы инфинитива с показателем перфектного причастия на *-eal*, так и формы инфинитива, образованные от основы аориста: *xe<sup>c</sup>el* [вм. *xnowl*] *zakanjsn* ... *o<sup>c</sup>c owtek<sup>c</sup> lowel* [вм. *lsel*] *zbann teafn* «заткнуть уши ... чтобы не слышать слова господ» [14, с. 78]. Причем, если формальные изменения не нашли распространения, то нельзя то же самое сказать и о тенденциях функциональных изменений.

В древнеармянском инфинитив имел употребления с предлогом и без него. Инфинитив с предлогом служил выражению обстоятельств цели и времени:

<i>Patrast</i>	<i>emk<sup>c</sup></i>	<i>i</i>	<i>spanan-e<span>l</span></i>	<i>ew</i>	<i>i</i>	<i>me<span>ʿ</span>an-e<span>l</span></i>
Ready	be-PRS-2.PL	(to)	kill-INF	and	(to)	die-INF

«Мы готовы убивать и умирать.» (Цель) [8, с. 73]

<i>I</i>	<i>ba<span>ʿ</span>nal</i>	<i>azgin</i>	<i>Ar<span>ʂ</span>akune-ac<sup>c</sup></i>
(at)	perish-INF	family-GEN. DEF	Ar <span>ʂ</span> akune(-ac <sup>c</sup> )-GEN.PL

«Когда семья Аршакуни погиб...» (время) [8, с. 21]

Можно полагать, что здесь имеется тенденция к переходу от пространственного значения ко временному, что обусловлено также и семантическим развитием предлога *i*. Первоначальным для предлога *i*, согласно Г. Джаукяну, является местное значение или значение локатива, с которым связаны также значения направления и исхода (отделения). Причем от значения направления развивается способ выражения обстоятельства цели. Далее, от локативного значения развивается обозначение времени, в котором совершается действие [15, с. 133].

Во всех остальных случаях выступает инфинитив без предлога, причем в древнеармянском имеются примеры беспредложного инфинитива также для обозначения цели в самых ранних свидетельствах записи у Хоренаци устных мифических текстов дописьменного периода. Интересно отметить, что с глаголами движения в ранних древнеармянских текстах в большинстве случаев имеем беспредложный инфинитив, а в более поздних, даже совпадающих по времени с среднеармянским периодом, могут встречаться конструкции с предлогами, ср.:

<i>Gnac<sup>c</sup></i>	<i>ink<sup>c</sup>n</i>	<i>Nerseh</i>	<i>ark<sup>c</sup>ay-n</i>	<i>pars-ic<sup>c</sup></i>	
Move-PRS-3.SG	himself	Nerseh	king(-n)-GEN.SG	Persian(-ic <sup>c</sup> )-GEN.PL	
– <i>gal</i> ,	<i>a<sup>r</sup>nowl</i> ,	<i>ayrel</i>	<i>ew</i>	<i>awerel</i> , <i>korusanel</i> ...	
arrive-INF	take-INF	burn-INF	and	destroy-INF	ravage-INF

«Двинулся сам царь персов Нерсех – прийти, взять, сжечь и разрушить, уничтожить...» (V в.) [6, с. 65].

...*ew*                      *gn-ac<sup>c</sup>i*                      *kardal*...  
and                      go-PRS-3.SG                      (to) read-INF...

«... и пошел читать...» (XII–XIII вв.) [3, с. 254]

В современном армянском языке такие конструкции заменены дательным падежом инфинитива:

*Yes*                      *gn-um em*                      *kcnel-u*.  
I                      go(-um em)-PRS-1.SG sleep(-u)-INF.DAT

«Я иду спать».

Таким образом, беспредложный инфинитив в древнеармянском имеет большее распространение, чем его употребление с предлогами, которым в современном армянском соответствуют формы инфинитива в косвенных падежах, либо так наз. второе несовершенное причастие с окончаниями -(al)is, -(el)is. Последние формы, кстати, также восходят к локативу инфинитива и сочетаются, в частности, с глаголами чувственного восприятия: *Yes k<sup>c</sup>ez tesnum em gir<sup>c</sup> kardalis*. «Я вижу тебя читающим книгу».

Если принимать гипотезу о том, что конструкции *Accusativus cum Infinitivo* также вытекают из локативного значения инфинитива, то можно утверждать, что здесь имеем дело с тождественным семантическим развитием.

Примечательно, что развитие инфинитива от значения цели также имеет типологическую значимость. Так, рассматривая в различных языках проявления инфинитива, М. Хаспельмат приходит к выводу, что в разных индоевропейских и не индоевропейских языках инфинитив был отглагольным именем, выступавшим в дательном, винительном или местном падежах. По его мнению, эти падежи служили выражению направления и цели, из чего следует, что происхождение и грамматикализация инфинитива вытекает из значения цели, а последнее в свою очередь -из бенефактивного, аллативного и каузативного значений. С течением времени грамматикализованные элементы фиксируются, а затем подвергаются повторной фиксации в этой функции. Приведа пример немецкого языка, М. Хаспельмат отмечает, что первая фиксация произошла посредством маркирования предлогами *zi/zu*. Следующая фиксация – с помощью предлога *um*, получившего аналогичное развитие [9, с. 287–310]. Иными словами, когда данная форма утрачивает свое содержание, для его выражения возникает другая форма. Для армянского языка такой формой является склоняемый инфинитив.

Десемантизация инфинитива в армянском характеризуется частичной потерей значения направления, цели, времени, поскольку древнеармянская конструкция предлог *i*+инфинитив со значением обстоятельства цели в среднеармянском не сохраняется. Она заменяется придаточным предложением с под-

чинительными союзами. Последняя конструкция отчасти заменяет также зависящий от безличного глагола *pití* инфинитив: в конструкции *pití*+инфинитив (*pití aṅnūl*) инфинитив замещается личным глаголом с союзом *og* или без него, напр.: *pití og aṅnū* «должно, чтобы (он) взял=(он) должен взять», *pití līnī* «должно (он) бы был=(он) должен быть» [16, с. 372]. Последняя бессоюзная конструкция в сущности представляет собой полную грамматикализацию в качестве аналитической временной формы принудительного (*harkadrakan*) наклонения, где глагол *pití* фактически выступает в качестве модальной частицы – показателя принудительного наклонения. Эта форма в том же значении укоренилась в воточноармянском литературном языке, а в западноармянском она имеет значение будущего времени изъявительного наклонения: *pití aṅnē* «он возьмет».

Таким образом, десемантизация армянского и немецкого инфинитива осуществляется частичной потерей значения цели, в армянском также значения времени.

Расширение в армянском языке выражается тем, что беспредложный инфинитив, начиная с древнеармянского, уже выражает значение цели не только с глаголами движения. А позднее находят распространение склоняемые формы инфинитива в род. и дат. падежах со значением цели и следствия, а также формы инструментального падежа. С другой стороны, в среднеармянском активизируются употребление инфинитива в косвенных падежах – родительном и инструментальном:

То есть, начинается постепенная грамматикализация инфинитива также в другой функции – функции герундива. Здесь мы видим обратный переход: от абстрактного к конкретному, но уже в другой грамматической форме.

Декатегоризация выражается потерей таких синтаксических конструкций, каковыми являются предложный инфинитив, инфинитив с винительным падежом, инфинитив с дательным падежом и др. С другой стороны, инфинитив часто употребляется в образовании будущей формы.

В целом в среднеармянском языке сфера употребления инфинитива сужается. По сравнению с древнеармянским здесь заметны следующие тенденции:

1. Древнеармянские конструкции безличный глагол (*part ē* «должно»), *pitōu ē* «нужно» и др.) + инфинитив в среднеармянском в основном заменяются подлежащим придаточным предложением, за исключением двусоставных предложений с конструкцией безличный глагол+инфинитив+подлежащее в дательном падеже [22, с. 138, 193].

<i>Ew pateh</i>	<i>ē,</i>	<i>or</i>	<i>y-ir</i>	<i>hayreni</i>	<i>erkr-ē-n</i>	<i>zēd</i>
And appropriate	be-PRS-3.SG	that	shi-ABL.PRS-3.SG	father's	land-ABL.SG.DEF	as
<i>eybawr</i>	<i>mi</i>	<i>kēs</i>	<i>bažin</i>	<i>tan</i>	<i>ir</i>	<i>arž-eaw-kē</i>
brother-GEN.SG	a (one)	half	share	give-FUT. PRS-3.PL	her-DAT.SG	kost-INS.PL
<i>and pfoygn</i>						
with	dowry-ACC.SG.DEF					

«И следует, чтобы из ее вотчины долю, равную по своей стоимости половине [доли] брата дали [ей] вместе с придаными».

<i>Baycē</i>	<i>z-goy-n</i>	<i>aržan</i>	<i>ē</i>	<i>or</i>	<i>amēn</i>	<i>erkrkal</i>	<i>xratel</i>
But	thief-ACC.SG.DEF	worthy	be-PRS-3.SG	that	each	sovereign	punish
<i>karē</i>							
can-PRS-3.SG							

«Но нужно, чтобы каждый властитель мог наказывать вора».

<i>Baycē</i>	<i>part</i>	<i>ē</i>	<i>amenayn</i>	<i>datawor-acē</i>	<i>gitenal</i>	<i>or...</i>
But	ought	be-PRS-3.SG	each	judge-DAT.PL	know-INF	that...

«Но каждому судье следует знать, что...»

Эту последнюю конструкцию, возможно, следует считать продолжающимся влиянием древнеармянского языка.

1. Древнеармянские конструкции инфинитива с глаголами с оттенком модальности *owzem* «хотеть», *kamim* «желать», *tʰoʷowm* «пускать», *hramayem* «приказывать», *tʰoyl tam* «разрешать» в среднеармянском преобразуются в придаточные дополнительные предложения [22, с. 209].

2. Древнеармянские конструкции инфинитива с глаголами говорения в среднеармянском преобразуются в придаточные дополнительные предложения с союзом *tʰē*:

*Matajin asē, tʰē jmeʳn lini kam odn cʰowrt*  
 Matayi-(n)-DEF say-PRS-3.SG if winter be-PRS-3.SG or air-(n)-DEF cold

«Матаи говорит, если будет зима или воздух холодным...» [13, с. 244]

В сущности, в тех первоначально абсолютных конструкциях, где инфинитив и личный глагол имели разные подлежащие, инфинитив преобразуется в личный глагол. Это также имеет общетипологическую значимость, т.к. аналогичное развитие наблюдается также и в других языках, где имеется балканский инфинитив, личный инфинитив, либо же переход конструкций *accusativus cum infinitivo* в личные глагольные формы.

1. С другой стороны, постепенно выходят из употребления предложные конструкции с инфинитивом, уступая место придаточным предложениям.

2. Параллельно с этим возникает новая причастная форма – причастие отрицания. Оно имеет 4 варианта образования,

а) отрицательный вспомогательный глагол+предлог *i*+инфинитив (с окончанием на -l): *čsē i tal* «не дает»;

б) отрицательный вспомогательный глагол+предлог *i* +инфинитив (с изменением окончания -l на -r): *čsēr i tar* «не давал»;

в) отрицательный вспомогательный глагол+инфинитив (с окончанием на -l): *čsi tal* «не дает»;

г) отрицательный вспомогательный глагол+инфинитив (с изменением окончания -l на -r): *čsi gnar* «не идет» [22, с. 349–350].

Следует отметить, что в первый подпериод среднеармянского языка (XII–XIV вв.) это причастие выступает с предлогом *i*, а во второй подпериод – без предлога. Это подсказывает, что первоначальной была предложная конструкция.

Более того, эти отрицательные формы развились из соответствующих положительных форм с конструкцией предлог *i*+инфинитив – т.е. локатива инфинитива, которая встречается в древнеармянском языке уже в VII в. Известны хрестоматийные примеры из «Истории Тарона» Иоана Мамиконяна: *uoynk en I gal* «греки идут», *ayrel ēks i tal* «даете жечь» [5, с. 316]. В среднеармянском также засвидетельствован ряд примеров, *i gal ē* «идет», *ē i asel* «говорит» и др. Такие формы сохранились также в некоторых диалектах с соответствующими фонетическими изменениями.

А. Гарибян связывает это явление с армянским языковым мышлением, согласно которому настоящее время выражает значение нахождения в процессе действия, т.е., в сущности, значение локатива.

Дело в том, что уже в среднеармянском начинается определенная грамматикализация инфинитива, когда, обретя абстрактное значение номинации действия, он выступает в разных аналитических временных формах либо придаточных конструкциях в качестве составного компонента, обозначающего общее значение действия. Здесь налицо грамматикализация инфинитива – переход от конкретного к абстрактному значению.

Таким образом, в среднеармянском более конкретные обстоятельственные значения инфинитива – времени, места, цели, постепенно начинают выражаться с помощью придаточных предложений.



Можно отметить также другую особенность употребления инфинитива, возникшую в среднеармянский период. Это аналитическая форма будущего времени с глаголом *katim* «хотеть» + инфинитив: *inčs katim linel* «что со мной будет», *katim hejnuł* «я задохнусь» [14, с. 78].

В этих примерах глагол *katim* утратил свое лексическое значение и приобрел формальное значение показателя будущего времени в качестве вспомогательного глагола, а значение самого действия выражается инфинитивом. Однако эта конструкция не получила дальнейшего распространения и встречается только в некоторых текстах на среднеармянском языке.

Что касается эрозии, то настоящей эрозии в армянском не происходило, поскольку потерю предлога *i* нельзя считать эрозией в отличие от германских языков, где показатели инфинитива в дат. п. исчезают. Таким образом, инфинитив в отличие от перфектного причастия проходит лишь 3 этапа грамматикализации.

### 3. Заключение

Обобщая вышеизложенное, можем заключить, что в средний период развития армянского языка обе эти безличные формы – инфинитив и перфектное причастие претерпели определенные изменения, которые в основном сводятся к следующему:

- происходит определенная грамматикализация инфинитива и перфектного причастия, которая сопровождается сужением сфер их употребления; если перфектное причастие проходит 4 этапа грамматикализации, то инфинитив только три;
- перфектное причастие, претерпев звуковые изменения, постепенно переосмысливается в давнопрошедшее, ограничиваясь только в пределах этого значения и потеряв значение результативного. Постепенно развивается результативное причастие в противопоставлении к давнопрошедшему с определенной сфер употребления;
- постепенно вытесняются присущие древнеармянскому абсолютные конструкции с инфинитивом и перфектным причастием, заменяясь личными формами в придаточных предложениях;
- инфинитив дает начало возникновению новой безличной формы – причастия отрицания.

### Список литературы

1. Abrahamyan A.A. (1964): *Grabari dzeřnark*, Erewan.
2. Aghtamarci Gr. (1963): Erewan.
3. Aygekci Wardan (1987): *Arakkc*, Erewan.
4. Aytėnyan A. (1866) *Kennakan Kcerakanutcyun ařharhabar kam ardi hayeren lezvi*, Vienna, B.
5. Antosyan S. M. (1972): *Baye ew nra hamakarga. Aknarkner mijin grakan hayereni patmut cyan*, Erewan, h.A.
6. Buzand P. (1987): *Patmutcyun hayocc. Hayocc lezvi patmutcyan kcrestomatia*. Grabar ew mijin hayeren, Erewan.
7. Damaris Nuebling, Antje Dammel, Janet Duke, Renata Szczepaniak (2006) : *Historische Sprachwissenschaft des Deutschen, Eine Einfuehrung in die Prinzipien des Sprachwandels*, Tuebingen.
8. Eghiše (1957): *Vasn Vardanay ew Hayocc paterazmin*, Erewan.
9. Haspelmath M. (1989): «From purposive to infinitive – a universal path of grammaticization.» *Folia Linguistica Historica* 10.1-2.
10. Haspelmath M. (1997): *Kontrolle und Subjektausdruck bei Infinitiven und Konverben*. In: Maas, Utz (ed.) *Infinitive*. (Publikationsreihe der Forschungsstelle fuer Artikulationsprozesse, 2.) Osnabrück.
11. Haspelmath M. (2002): *Grammatikalisierung: von der Performanz zur Kompetenz ohne angeboene Grammatik*. In: Kraemer, Sybille & Koenig, Ekkehard (eds.) *Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen?* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, ), Frankfurt am Main.
12. *Hayocc lezvi patmakan k cerakanutcyun (HLPK)*, (1975), h. 2, Erewan.

13. Heraci M. (1987): *Jermancc mxitcarucyun. Hayocc lezvi patmutcyan kcrestomatia*. Grabar ew mijin hayeren, Erewan.
14. Hovsepyan L. S. (1997): *ŽG dari hayeren dzefagreri hišatakaranneri lezun*, Erewan.
15. Jahukyan G. (2003): *Šarahyusakan usumnasirutcyunner*, Erewan.
16. Karst J. (2002): *Kilikyan hayereni patmakan kcerakanutcyun*, Erewan.
17. Koghbeci Ezn. (1914): *Егс аҫандоц*, Tiflis.
18. Koryun (1987): *Varke Mesrop Maštocci (hatvacner). Hayocc lezvi patmutcyan kcrestomatia*. Grabar ew mijin hayeren, Erewan.
19. Khorenaci M. (1981), *Patmutcyun Hayocc*, Erewan.
21. Tlkuranci Hovh. (1960): *Tayer*, Erewan.
22. Vardapetyan P. K. (1975): *Šarahyusutcyun. Aknarkner mijin grakan hayereni patmutcyan*, Erewan, h.A.
23. Werner Abr. (1992): *Grammatikalisierung und Reanalyse: Einanader ausschliessende oder ergaenzende Begriffe?* *Folia Linguistica Historica*, XIII/1-2.
24. Жирмунский В.М. *История немецкого языка*. – М., 1956.
25. Савченко А.Н. *Сравнительная грамматика индоевропейских языков*. – М., 1974.
26. Серебренников Б.А. *Вероятностные обоснования в компаративистике*. – М., 1974.

---

**Гагинян Армине Ромиковна** – канд. филол. наук, доцент Ереванского государственного университета, Республика Армения, Ереван.

---

*Пантелеева Маргарита Сергеевна  
Леонова Александра Эдуардовна*

## **ОЦЕНКА РИСКА ДОЛГОСРОЧНОГО ЛИЗИНГА В СТРОИТЕЛЬСТВЕ**

**Ключевые слова:** лизинг, риск, строительство, договор, лизинговый потенциал, долгосрочная аренда.

*Риски, сопровождающие лизинговую сделку, могут привести к существенным финансовым потерям как у лизингодателя, так и у лизингополучателя. Один из способов минимизировать риски – их спрогнозировать. Однако прогнозы, особенно долгосрочные, не всегда соответствуют будущим экономическим событиям в силу большого количества факторов, влияющих на деятельность любой строительной компании. Поэтому в данном исследовании предлагается рассмотреть и оценить уровень риска через объем запланированных расходов на его устранение. В этом случае любые форс-мажорные обстоятельства будут заложены в бюджет и не станут тормозить жизненный цикл строительного проекта.*

**Keywords:** leasing, risks, construction, contract, lease potential, long-term lease.

*Risks associated with leasing transaction may result in significant financial losses for both the lessor and the lessee. One way to minimize the risks – they predict. However, predictions, especially long-term, do not always correspond to future economic developments because of the large number of factors affecting the performance of any construction company. Therefore, this study proposes to assess the level of risk to consider the terms of the volume of planned expenditures for its elimination. In this case, any force majeure will be included in the budget and will not inhibit the life cycle of a construction project.*

### *Введение*

В современном обществе лизинг стал важной частью строительного процесса, который носит чаще всего долгосрочный характер и сопряжен с большим количеством разнообразных рисков. В сложившейся ситуации российские предприниматели узнают эти риски часто на интуитивном уровне. Чувствуется недостаток объемного и полного понимания природы появления рисков и постепенного подхода к управлению ими. Лизинговая деятельность является инвестиционной и, поэтому все подходы в управлении рисками инвестиционной деятельности применимы и к лизингу. Однако у компаний-лизингодателей есть своя методика работы на рынке различных услуг, и многие из вопросов риск-менеджмента лизинговой деятельности на сегодня остаются не изученными и не понятными для отечественных специалистов – практиков [2].

Цель данного исследования заключается в рассмотрении лизинговых соглашений долгосрочного характера, проведении анализа рисков и оценке их влияния на ведение лизинговой деятельности.

### *1. Понятие и сущность лизинга*

Мировые страны лидеры по своему экономическому развитию применяют лизинговые инструменты уже на протяжении достаточно длительного промежутка времени. Однако для России это способ кредитования является сравнительно новым и был введен Указом Президента Российской Федерации от 17 сентября 1994 г. №1929 «О развитии финансового лизинга в инвестиционной деятельности» [13].

Современная практика лизинга на столько разнообразна и многогранна в своих возможностях, что абсолютно четкое представление и определение лизингу сейчас дать практически невозможно. Если суммировать мнения боль-

шинства специалистов в этой области, то лизинг можно определить, как специфическую форму имущественных взаимоотношений партнеров, возникающую в результате приобретения в собственность имущества одним из контрагентов и последующем предоставлении этого имущества во временное пользование другому контрагенту за определенную компенсацию [2].

Лизинг в России постепенно принимает все более четкие организационные и правовые формы. Лизинговые компании России опережают по темпам своего развития остальные сектора финансовой системы РФ и, кроме того, они превосходят темпы роста экономики страны в целом.

Растет не только абсолютный размер лизинговых сделок, но и их роль в экономике России. Так абсолютный размер прироста рынка по итогам 2013 года, по сравнению с 2012 годом составил 900 млрд. рублей (рис. 1). Это больше, чем рынки лизинга ряда средних европейских стран. Самую серьезную конкуренцию России составляет Китай. На 2014 год российский рынок лизинга по своим объемам занимал 4-е место в мире.



Рис. 1. Индикаторы развития рынка лизинга  
(Источник: «Эксперт РА» (RAEX))

И не смотря на сложную политическую ситуацию в России и сопутствующий ей спад объема заключенных лизинговых договоров на 21,8%, можно отметить регулярность лизинговых выплат (с 2009 года прирост составил 42,8%) и стабильность профинансированных контрактов, так за указанный период колебания составили от 15 до 21%. В 2007–2008 гг. в России доля лизинга в общем объеме инвестиций в основные средства производства начала приближаться к европейским нормам: в 2007 году доля лизинга в ВВП, составила порядка 1,5–1,7%, а в 2008 г. – более 2%. 2008 год оказался чрезвычайно продуктивным для российского лизингового бизнеса. Объем всех новых лизинговых сделок по итогам первого полугодия 2008 года составил 14 млрд долларов [1]. Это почти такой же объем, как за весь 2007 год. Однако, мировой экономический кризис 2008–2009 гг. и финансовый кризис РФ в 2013–2014 гг. привели к серьезным изменениям и на рынке лизинговых операций. Явное первенство сохранилось у железнодорожного сектора, автомобилестроительной промышленности, авиации, строительства и нефтегазовой отрасли (рис. 2). Остальные

области экономики РФ в этот период либо вообще отказались от использования лизинга, либо заключали такие контракты в условиях крайней необходимости.

В современном мире лизинг стал неотъемлемой частью строительного процесса. И как показывает анализ динамики заключения лизинговых договоров за 2013 и 2014 гг. только в строительстве и автомобилестроении наблюдался существенный рост этого показателя за последние два года (+1,2% и +8,2% соответственно, рис. 2).

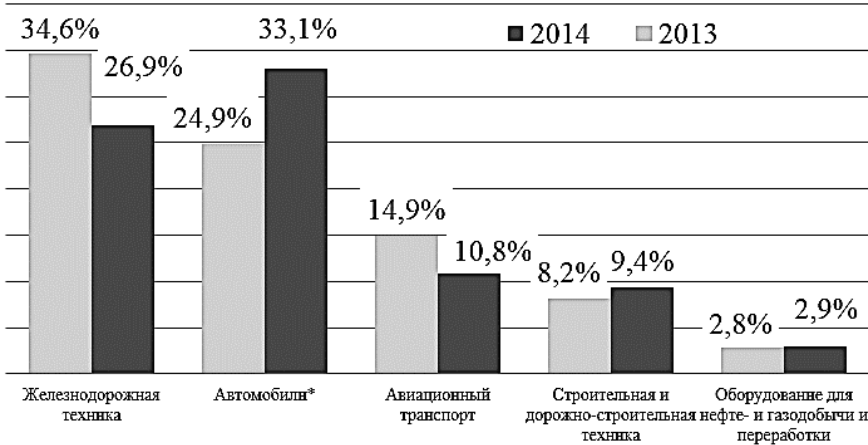


Рис. 2. ТОП-5 сегментов в структуре новых договоров лизинга (Источник: «Эксперт РА» (RAEX))

Строительство, это всегда долгосрочный и дорогостоящий процесс, который влечет за собой колоссальные финансовые вложения. Уставного капитала чаще всего не хватает, поэтому компании прибегают к займу, пользуясь лизингом.

В строительстве в силу большого разнообразия технологических операций используется оборудование и машины различного назначения, но имеющие одну общую важную характеристику: долгосрочную перспективу применения. Следовательно, для строительных нужд долгосрочная аренда – долгосрочный лизинг – это самый приемлемый способ имущественных взаимоотношений между агентами. Перспективность лизинга и его производственной функции обуславливаются постоянно возрастающей потребностью строительных организаций в обновлении основных производственных фондов, развитии мощностей предприятия, проведении технического перевооружения и возможностью частичного решения задач без больших первоначальных инвестиций. Кроме того, лизинг – это самый популярный на сегодняшний день инструмент материально-технического обеспечения производства, который позволяет применять в производственной деятельности не только отдельные виды машин, оборудования, но и целые технологические комплексы. Он создает условия для использования наиболее инновационной техники в условиях ее быстрого старения и острого дефицита финансовых средств, их перехода из неустойчивого сектора ценных бумаг в инвестирование с целью развития строительного производства [11, с. 509].

Какие плюсы и минусы приобретает лизингополучатель в строительной сфере [12]?

Во-первых, это, экономия денежных средств. Происходит освобождение пользователя лизингом от необходимости инвестирования крупной единовременной суммы, а временно высвобожденные суммы денежных средств могут использоваться для наращивания собственного капитала, что ведет к финансовой устойчивости строительного предприятия.

Во-вторых, материальные средства, внесенные за аренду, учитываются как текущие затраты, включаемые в себестоимость продукции, и на данную сумму уменьшается налогооблагаемая прибыль, а, следовательно, повышается капитализация.

В-третьих, лизингополучатель имеет право на постгарантийное обслуживание того имущества, что ему было передано, на весь период аренды (а если возникнет ситуация, предусмотренная гарантийным обязательством, то все издержки будут включены в баланс лизингодателя).

В-четвертых, процедура заключения лизингового контракта в несколько раз проще, чем договора займа, требует меньше бумаг, и, кроме того, договор составляет сам поставщик оборудования, что снижает транзакционные затраты на подготовку и подписание контракта (рис. 3) [10].

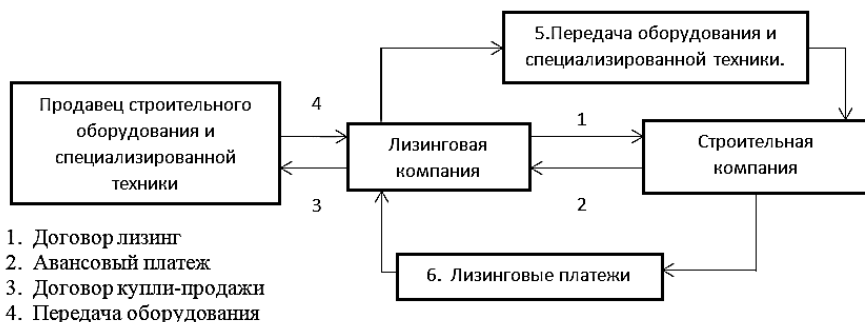


Рис. 3. Общая модель лизинговой операции

В-пятых, вопрос изучения лизинговой деятельности требует более пристального внимания, причем не стоит ее смешивать с другими возможностями привлечения инвестиции и изучать как независимую процедуру, так как она зависит от большого числа факторов (табл. 1).

Таблица 1  
Факторы риска в строительных организациях [14, с. 26]

Среда	Тип факторов риска
Внутренняя среда	Производственные
	Технологические
	Экономические
	Социальные
	Маркетинговые
	Инновационные
	Организационные
	Специфические
	Эксплуатационные

Внешняя среда	Политические
	Общеэкономические
	Правовые
	Социальные
	Отраслевые
	Климатические и экологические

Тем не менее, как бы не было много плюсов, существует огромный недостаток в том, что лизинг предполагает очень дорогой контракт по сравнению с банковскими кредитами, так как выплачиваемые лизинговые платежи предприятия-лизингополучателя лизинговому учреждению покрывают амортизацию имущества, стоимость вложенных денег и вознаграждение за обслуживание лизингополучателя. Этот факт и наличие других многочисленных лизинговых рисков заставляет арендатора пересмотреть политику поведения в отношении использования дополнительного имущества посредством лизинга, так как система приобретения любого оборудования в кредит будет на много выгоднее. Кроме того, после эксплуатации лизингополучатель может продать оборудование и погасить заемные средства.

### *2. Риски и их виды при ведении лизинговой деятельности*

Лизинговая деятельность, как было изложено выше, является выгодным инструментом по привлечению дополнительных инвестиций. Однако процесс лизинговой деятельности сопровождается таким большим количеством неизвестных и как правило абсолютно непредвиденных рисков, что приходится заострять внимание не только на полноте заключаемого контракта, но и на способах регулирования этого сложного элемента. Оценка и управление рисками лизинговых компаний – одна из наиболее актуальных тем в современной российской экономике, так как деятельность лизинговых компаний является крайне востребованной, а высокий риск лизинговых сделок обуславливает необходимость управления им [8].

Риск – это деятельность, связанная с преодолением неопределенности в ситуации неизбежного выбора, в процессе которой имеется возможность количественно и качественно оценить вероятность достижения предполагаемого результата, неудачи и отклонения от цели.

В понятии «риск» выделим следующие основные элементы, взаимосвязь которых и составляет его сущность:

- возможность отклонения от предполагаемой цели;

- вероятность достижения желаемого результата;

- отсутствие уверенности в достижении поставленной цели;

- возможность материальных, нравственных и др. потерь, связанных с осуществлением выбранной в условиях неопределенности альтернативы.

К числу основных критериев оценки риска необходимо отнести вероятность отклонения рассматриваемого процесса от альтернативного пути развития. Причем не стоит забывать, что любое отклонение может нести как положительный эффект, так и отрицательный. Перечисленные критерии, а также условия и правила их взаимодействия позволяют объяснить сущность риска [9, с. 134–135].

Кроме вышперечисленного, у любого вида риска есть несколько характеристик, которые позволяют в полной мере раскрыть сущность риска как экономической категории. Сегодня можно отметить следующие основные черты риска: противоречивость; альтернативность; неопределенность.

Начнем с противоречивости. Эта характеристика риска проявляется в различных аспектах. Если рассматривать риск как одну из разновидностей деятельности, то с уверенностью можно констатировать, что риск направлен на приращение социально важных результатов особенными, нестандартными методами в условиях

неопределенности и ситуации неизбежного выбора. Таким образом, он позволяет преодолевать барьеры, препятствующие внедрению новых, перспективных видов деятельности, стереотипы, выступающие тормозом общественного развития, и обеспечивать осуществление инициатив, новаторских идей, социальных экспериментов, направленных на достижение успеха. Это свойство риска имеет важные экономические, политические и духовно-нравственные последствия, т.к. ускоряет общественный и технический прогресс, оказывает позитивное влияние на общественное мнение, духовную атмосферу общества.

Однако есть и обратная сторона влияния риска. Ведь любая деятельность, носящая вероятностный характер и зависящая от неполноты информационного потока, всегда склоняет ее участников к оппортунизму, который не позволяет в полной мере реализовать истинную идею предлагаемого мероприятия. Риск – это враг общественного прогресса. Его оппортунистические характеристики всегда приведут к серьезному росту издержек сторон участниц плюс третьей, незаинтересованной в выгоде стороны. Особенно, если решение при возникновении рискованной ситуации принимается без достаточного анализа возможных перспектив и сравнения всех возможных альтернатив [7].

В этой связи противоречивость риска заключается в неизбежности появления рискованных ситуаций и одновременной субъективной оценке возможности ее наступления.

Такое свойство риска, как альтернативность, связано с тем, что он предполагает необходимость выбора из двух или нескольких возможных альтернативных вариантов решений, направлений, действий. Если выбор отсутствует, то и риск не может появиться [5].

Наличие риска в деятельности экономических агентов напрямую коррелирует с понятием неопределенность, которая неоднородна по форме проявления и по содержанию. Тут необходимо уточнить, что риск – это один из многих инструментов, который помогает производителю уйти от высокой вероятности различных форс-мажорных обстоятельств на рынке из-за отсутствия информации обо всех событиях и явлениях масштабной институциональной среды, окружающей любого делопроизводителя. Обратиться к этому свойству риска важно так как оптимизировать в реальности процессы управления и регулирования, игнорируя объективные и субъективные источники неопределенности, не имеет никакой перспективы. Однако стоит заметить, что речь идет не о том, чтобы найти средства, позволяющие полностью избавиться от влияния факторов неопределенности, а о необходимости учета риска с целью отбора рациональных альтернатив [6].

В соответствии с указанными основными чертами риска при осуществлении лизинговых операций в строительстве можно выделить следующие виды рисков (таблица 2).

Таблица 2

Виды лизинговых рисков в строительстве

<i>№</i>	<i>Вид риска</i>	<i>Сущность риска</i>
1	Маркетинговые риски	Предполагает невозможность передачи всего ассортимента техники арендатору
2	Риск ускоренного морального старения	Так как в лизинг передается оборудование, которое подвержено не только физическому, но и моральному старению, то фактор темпов научно-технического прогресса требует обязательного учета
3	Ценовой риск	Это риск связан с постоянно изменяющейся рыночной конъюнктурой, которая оказывает непосредственное влияние на цену объекта лизинга, а значит и на возможность потери прибыли по такому договору



4	Риск гибели (прекращения эксплуатации)	Этого риска можно избежать, если произвести процедуру страхования имущества, передаваемого в лизинг
5	Риски несбалансированной ликвидности	Возможность финансовых потерь, возникающих в случае неспособности лизингодателя покрыть свои обязательства
6	Риск неплатежа	Риск неспособности и невозможности лизингополучателем оплатить свои обязательства по договору лизинга
7	Процентный риск	Речь идет о риске недополучения прибыли, возникающем в результате изменения процентной ставки
8	Политические риски	Абсолютно нерегулируемой и потому непредсказуемой является политика госсектора, которая оказывает влияние на все виды деятельности, включая лизинг

Однако эта классификация строительных рисков имеет серьезный недостаток, так как не учитывает возможность риска банкротства, который является ключевым элементом в системе интегрированных рисков строительной компании (рис. 4).

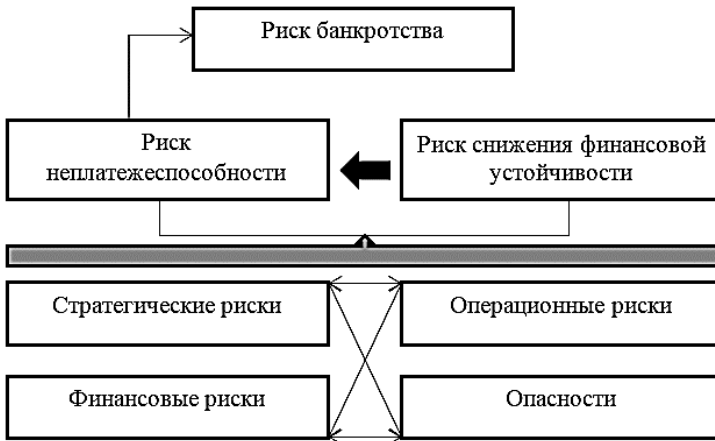


Рис. 4. Взаимосвязь и интеграция рисков предприятия

Схема на рис. 4 показывает, что интеграция основных видов риска демонстрирует доминирование риска банкротства, для оценки которого необходимо последовательно произвести учет риска снижения финансовой устойчивости и риска неплатежеспособности, как основных составляющих его элементов.

*3. Методы и способы оценки рисков при заключении долгосрочного лизингового договора*

Особенно важное место в практике управления рисками занимает поиск путей их снижения. Современный процесс управления строительным производством сложно представить без использования специальных методов анализа и управления рисками. Управление рисками – это специфическая область экономики, которая основывается на принципах: осознанности принятия рискованных решений, возможности управления риском, сопоставимости уровня риска с финансовыми возможностями строительного предприятия, а также экономичности самого процесса управления рисками [9].

Рассмотрим классификацию специальных методов оценки уровня рисков строительного предприятия (рис. 5).

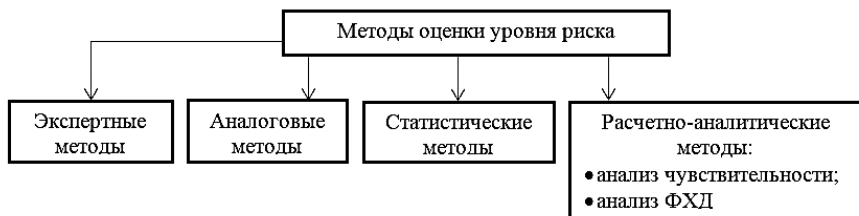


Рис. 5. Методы оценки уровня риска

1. *Экспертные методы* оценки уровня риска применяются, когда у строительного предприятия отсутствуют данные для расчета или сравнения, основываясь на опросе квалифицированных специалистов в нужной области с последующей математической обработкой результатов.

2. *Статистические методы*, в свою очередь, позволяют получить наиболее полное представление об уровне риска. Отрицательной чертой данных методов оценки уровня риска выступает необходимость большого количества статистической информации.

3. *Расчетно-аналитические методы* позволяют количественно оценить вероятность возникновения потерь. Вероятность установления в зависимости от значений плановых показателей финансово-хозяйственной деятельности строительного предприятия.

4. *Аналоговые методы* оценки уровня риска проводятся по наиболее часто повторяющимся операциям.

В прошлом доминирующей тенденцией в организации системы управления рисками являлась его реализация «снизу-вверх», отделы самостоятельно управляли рисками в соответствии со своими функциями и полномочиями, такая организация сейчас считается «традиционной» и несколько устаревшей. На современном этапе все большее распространение получила концепция реализации системы управления рисками «снизу-вверх», предусматривающая организацию на предприятии единой структуры управления рисками с обязательной координацией со стороны высшего руководства компании. Такой подход получил название «корпоративный риск менеджмент» [3].

Изучив данные методы, будем производить расчет рисков на основе расчетно-аналитического метода, так как он является самым точным.

Для того, чтобы выявить риски, с которыми чаще всего сталкиваются лизинговые компании, был проведен опрос экспертов, с помощью которого удалось определить самые весомые из них, которые будут рассчитаны ниже. Кроме того, вышеуказанный экспертный опрос позволяет оценить риск лизинговых операций на основе оценки вероятности выплаты лизинговой премии.

Для того, чтобы произвести экспертную оценку риска, каждому эксперту, работающему самостоятельно, предоставляется перечень факторов риска по различным элементам институциональной среды и предлагается оценить их уровень значимости, руководствуясь системой оценок от 0 до 2. Кроме того, экспертная группа дает качественную оценку факторам риска по системе «обязательный/оценочный характер». При оценке мнения экспертов распределены, как это показано в таблице 3.

Таблица 3

Форма для определения лизинговой фирмой уровня рисков

№ (k <sub>i</sub> )	Факторы риска, (f <sub>i</sub> )	Уровень риска				Вид критерия, V <sub>i(+)</sub> и V <sub>i(-)</sub>
		0–1 (u <sub>i</sub> )	1 (u <sub>i+1</sub> )	.....	1–2 (u <sub>n</sub> )	
1	2	3	4	...	...	....
2						
3						
...						
Расчеты и итоги						
1.1	Количество факторов, $\sum f_i$					
1.2	Суммарный уровень риска					
1.3	Взвешенная сумма по факторам риска, $S_f$					
1.4	Риск лизинговых операций, $R_{лд}$					
1.5	Количество обязательных критериев, $\sum V_{i(+)}$					
1.6	Взвешенная сумма по обязательным критериям, $\sum U_i^+$					
1.7	Среднее значение обязательного критерия, $S_r^+$					

Для достоверности предложенной экспертной оценки необходимо провести анализ на противоречивость экспертного мнения. Максимально допустимая разница между оценками двух экспертов по любому фактору не должна превышать определенной нормы. По всему набору факторов необходимо согласовать мнение всех экспертов: если мнения экспертов сильно расходятся, то расхождения суммируются по модулю и результат делится на число факторов. Из таблицы 3 следует, что для всех факторов риска оценки экспертов соответствуют установленным выше правилам. Таким образом, мы можем взять их за основу анализа рисков банкротства и ликвидности при ведении лизинговой деятельности. В результате необходимо оценить интегральный риск банкротства.

Далее определяем количество факторов, которые были учтены экспертами при оценке (графа 1.1 в таблице 3) и вычисляем взвешенную сумму факторов:

$$S_f = \sum_{i=1}^n U_i \tag{2.1}$$

Затем определяем риск лизинговой операции (деятельности) по следующей формуле:

$$R_{лд} = \frac{S_f}{\sum_{i=1}^n \sum f_i} \tag{2.2}$$

Для расчета среднего значения обязательного критерия используется отношение взвешенной суммы к общему количеству обязательных критериев:

$$R_{\text{лд}}^{\text{ср}} = \frac{\sum_{i=1}^n U_i}{\sum_{i=1}^n U_i^+} \quad (2.3)$$

Причем, если  $R_{\text{лд}}^{\text{ср}} < 1$ , то строительная фирма имеет все шансы получить по данному контракту прибыль, которая позволяет покрыть допущенные потери и иметь доход. В противном случае, при значении среднего балла обязательных критериев больше 1, высока вероятность потерь, равных вложениям в лизинговую операцию, либо неполучение (или недополучения) дохода [4].

Таким образом, произведен расчет основных показателей для определения риска лизинговых операций строительной компании.

Ниже в таблице 4 предложены результаты проведенного опроса экспертов и его анализ. На основе этих данных были выбраны два обязательных риска, которые набрали наибольший балл: риск ликвидности и риск банкротства, которые и будут рассмотрены далее.

Расширение массива данных требует обязательной модификации формы расчета, предложенной в таблице 3. В частности, в усовершенствованную форму оценки риска лизинговых операций должны войти такие показатели, как:

- количество факторов,  $\sum f_i$ ;
- суммарный уровень риска;
- взвешенная сумма по факторам риска,  $S_f$ ;
- риск лизинговых операций,  $R_{\text{лд}}$ ;
- количество обязательных критериев,  $\sum V_{i(+)}$ ;
- взвешенная сумма по обязательным критериям,  $\sum U_{i^+}$ ;
- среднее значение обязательного критерия,  $S_{g^+}$ .

В итоге получается следующая таблица (таблица 4).

Таблица 4

Оценка риска лизинговых операций

№ (k <sub>i</sub> )	Факторы риска, (f <sub>i</sub> )	Уровень риска			Вид критерия
		0–1	1	1–2	
1	Ликвидность			2	Обязательный
2	Уровень рентабельности		1		Обязательный
3	Риск задержки платежей		1		Обязательный
4	Стабильность дохода		1		Обязательный
5	Прибыльность	0,6			Обязательный
6	Качество и доступность финансовой информации		1		Оценочный
7	Ожидаемый рост прибыли		1		Оценочный
8	Рыночная доля	0,5			Оценочный
9	Качество управления		1		Оценочный
10	Экономическая ситуация в отрасли		1		Оценочный
11	Уровень конкуренции		1		Оценочный
12	Нормативно-правовая база		1		Оценочный
13	Рост спроса			1,4	Оценочный

14	Продолжительность работы на рынке	0,3			Оценочный
15	Риск прекращения деятельности предприятия (банкротства)			2	Обязательный
16	Имидж предприятия в глазах общественности		1		Оценочный
17	Уровень инфляции			2	Оценочный
18	Ставки процента			2	Оценочный
19	Темпы экономического роста			2	Оценочный
20	Обменный курс			2	Оценочный
21	Риск гибели	0,2			Обязательный
22	Риск ускоренного морального старения		1		Оценочный
23	Риск влияния конъюнктурных факторов на контрактную стоимость объекта лизинга	0,3			Оценочный
24	Ценовой риск		1		Оценочный
1.1	Количество факторов, $\sum f_i$	5	12	7	24
1.2	Взвешенная сумма по факторам риска, $Sf$	2,3	12	11,4	25,7
1.3	Риск лизинговых операций, $R_{лд}$	1,7			
1.4	Количество обязательных критериев, $\sum V_{i(+)}$	7			
1.5	Взвешенная сумма по обязательным критериям, $\sum U_i^+$	5,2			
1.6	Среднее значение обязательного критерия, $Sr^+$	0,74			

Полученный показатель среднего значения обязательного критерия составляет 0,74, а это меньше 1, значит, строительная компания сможет с уверенностью заключать лизинговое соглашение, и не переживать за неисполнение обязательств. Но одного показателя среднего значения, не достаточно, необходимо произвести расчет риска банкротства, как было аргументировано доказано в п. 2.

Расчет данного риска, будет произведен по двухфакторной модели Альтмана. Это одна из самых простых и наглядных методик прогнозирования вероятности банкротства, при использовании которой необходимо рассчитать влияние только двух показателей это: коэффициент текущей ликвидности ( $X1$ ) и удельный вес заёмных средств в пассивах ( $X2$ ). Формула модели Альтмана принимает вид:

$$Z = -0.3877 - 1.073 * X1 + 0.0579 * X2 \quad (1)$$

При значении  $Z > 0,5$  ситуация в анализируемой компании критична, вероятность наступления банкротства высока.

Для исследуемой строительной компании получаем следующий результат (формула 2):

$$Z = -0,3877 - 1,0736 * 2,81 + 0,0579 * 1,07 = -3,35 \quad (2)$$

Риск банкротства в этом случае меньше значения 0,5, это говорит о том, что рассматриваемая строительная компания имеет достаточно основного капитала и оборотных денежных средств, и на данном этапе деятельности риск банкротства не велик. Можно смело заключать лизинговые договора и успешно вести деятельность, ближайшие 2–3 года.

Для полного владения информацией о возможном банкротстве лизинговой компании, необходимо рассчитать показатели, отраженные в таблице 5.

Таблица 5

Формулы расчета и характеристики показателей структуры капитала

Показатель	Характеристика и расчет	Расчет (млн руб)
Собственные оборотные средства (СОС)	абсолютный показатель, представляющий собой разницу между собственным капиталом и внеоборотными активами	=364313–214134 =150179
Собственные и долгосрочные заемные средства (СДЗС)	абсолютный показатель, характеризующий сумму оборотных средств, имеющихся в распоряжении предприятия, которые не могут быть востребованы в любой момент времени	=150179+135561 =285740
Общая величина основных источников формирования запасов и затрат (ООС)	абсолютный показатель, который характеризует достаточность нормальных источников формирования запасов и затрат и определяется как сумма собственных оборотных средств, долгосрочных и краткосрочных кредитов и займов	=285740+0 =285740
Запасы и затраты (ЗИЗ)	абсолютный показатель, характеризующий наличие у предприятия запасов и затрат в незавершенном состоянии для улучшения финансово-хозяйственной деятельности	=267791+6221 =274012

На основании этих четырех показателей, характеризующих наличие источников, формирующих запасы и затраты для производственной деятельности, можно определить три показателя обеспеченности запасов источниками их финансирования, которые были рассчитаны в таблице 6.

Таблица 6

Финансовые показатели устойчивости предприятия

Показатель	Характеристика и расчет	Расчет (млн руб)
Финансовый показатель Ф1	отражает достаточность собственных оборотных средств предприятия для финансирования запасов и затрат	=150179–274012 =–123833
Финансовый показатель Ф2	отражает достаточность собственных и долгосрочных заемных средств для финансирования запасов и затрат	=285740–274012 =11728
Финансовый показатель Ф3	отражает достаточность общей величины основных источников формирования оборотных средств для финансирования запасов и затрат. Ф3=ООС-ЗИЗ	=285740–274012 =11728

Проведя следующие расчеты, можно сделать вывод о финансовом состоянии рассматриваемой строительной компании.

У данного предприятия нормальная финансовая устойчивость, т.к. по расчетам Ф1<0, Ф2>0, Ф3>0, но необходимо заметить, что положительная оценка

финансового состояния достигается в основном за счет долгосрочных и краткосрочных займов, так как основная доля источников формирования средств приходится именно на этот показатель.

Как показывает анализ методов оценки риска, кроме финансового показателя устойчивости в условиях лизинговой деятельности обязательным будет расчет чувствительности, которая определяет взаимосвязь двух параметров и показывает величину изменения одного из них при изменении другого на единицу. В этом случае риск рассматривается как степень чувствительности результирующих показателей деятельности компании к изменению условий ее функционирования.

Абсолютный анализ чувствительности:

Основные средства

$$E_1^{аб} = \frac{209018 - 118865}{138400 - 118027} = 0,98 \text{ – абсолютно неэластичны}$$

Относительный анализ чувствительности:

Стоимость контракта

$$E_1^{от} = \frac{12936000 + 1\%}{16541316} = 0,77 \text{ – неэластичны}$$

Если  $E < 1$ , то имеет место неэластичный спрос, а, значит, уменьшение цены приведет к уменьшению общей выручки. При этом расширение продаж оказывается недостаточным для компенсации снижения выручки, получаемой с единицы продукции, и в результате общая выручка компании уменьшается, а, следовательно, рассчитывать на погашение лизинговых платежей только посредством основной деятельности нельзя. Для эффективной лизинговой сделки стоит также оценить другие источники дохода строительной компании.

*4. Рекомендации по корректировке договора лизинга, с учетом выявления долгосрочных рисков*

В настоящее время, спрос на лизинг возрастает стремительными темпами, но как было доказано выше, существует высокая вероятность появления незапланированных рисков при заключении лизингового соглашения.

Сейчас существует стандартный договор лизинга, который включает в себя следующие пункты: 1) предмет договора; 2) срок действия договора; 3) обязательства сторон; 4) условия платежа; 5) передача оборудования; 6) ответственность; 7) непреодолимая сила (форс-мажор); 8) рассмотрение споров; 9) иные условия.

В каждом из вышеперечисленных пунктах скрывается много рисков, которые лизингополучатель на момент заключения лизингового соглашения не в состоянии учесть и оценить, поэтому в дальнейшем возможно появление неразрешимых противоречий между участниками договора, некоторые тем не менее можно заложить в условия лизингового соглашения, сделав его более полным:

1. Предмет договора: один из рисков – неверно указанное наименование объекта лизинга. Перед подписанием соглашения, нужно особое внимание уделить наименованию оборудования. Если оборудование, доставленное лизингополучателю, не соответствует условиям договора, то он имеет полное право не выплачивать лизинговые платежи, до тех пор, пока не будет произведен обмен согласно предъявленной в договоре номенклатуре.

2. Срок действия: в этом пункте нужно обратить внимание на валюту, в которой указана цена и ежемесячные лизинговые платежи, так как изменчивость современных рыночных условий может перевести цену в диаметрально другой диапазон расценок, неподъемный для приобретателя.

3. Обязательства сторон: лизингодатель должен в установленный срок доставить оборудование на строительную площадку.

4. Условия платежа: самые главные риски, которые были рассчитаны ранее, не учитываются в стандартном договоре лизинга, а именно, если лизингополучатель понимает, что в ближайшее время его компания может обанкротиться, и в его интересах выкупить оборудование раньше, чтобы не понести огромные убытки, он этого сделать не сможет, так как в стандартном договоре лизинга отсутствует понимание досрочного погашения соглашения. Это и есть риск, из-за которого часть лизингополучателей отказывается заключать такой договор. Рекомендации по корректировке, заключается в том, чтобы в пункт 4. «Условия платежа», был внесен подпункт «Досрочное погашение», который позволит снизить потери лизингополучателю. На сегодняшний день быстро развивающаяся институциональная среда предполагает, что риски окружают нас повсюду, а с какими из них произойдет столкновение, и произойдет ли оно вообще – вопрос вероятности события.

5. Передача оборудования: необходимо помнить, что имущество считается переданным лизингодателем лизингополучателю в финансовую аренду с даты подписания сторонами акта приемки-передачи имущества в финансовую аренду.

6. Ответственность: в данном пункте может возникнуть риск неисправности и внезапного выхода из строя оборудования не по вине лизингополучателя, в этом случае все затраты на ремонт понесет лизингодатель.

7. Форс-мажор: сторона, для которой создавалась невозможность исполнения обязательств по настоящему договору, обязана в течение 5 календарных дней известить другую сторону о наступлении и прекращении вышеуказанных обязательств.

8. Рассмотрение споров: в этом пункте обязательно следует указать, что все споры и разногласия, возникшие между сторонами по настоящему соглашению, урегулируются путем переговоров, либо в случае невозможности решения споров путем переговоров, они подлежат разрешению в суде.

В каждом из вышеперечисленных пунктов встречаются риски, которые очень тяжело предсказать или предугадать, но существуют стандартные риски, с которыми чаще всего сталкиваются строительные компании (лизингополучатели), и чтобы снизить наступление одного из рисков, компания должна провести точные расчеты по ликвидности и ФХД, после чего взвесить все «за» и «против», и принимать решение.

#### *Заключение*

Спрос на лизинговые услуги в строительстве, в настоящее время очень высок в связи с тем, что потребности в модернизации и реструктуризации у российских компаний довольно большие, а доступные финансовые механизмы ограничены. Экономическая ситуация в стране не устойчива, за скоростью развития технического прогресса не угнаться, а вместе с этим появляются новые риски, которые ранее даже нельзя было себе представить. Абсолютное прогнозирование рисков практически невозможно, но умение оперативно планировать деятельность строительной компании на основе современных эффективных методов расчета и оценки последствий возможных рисков позволит ей занять свою устойчивую нишу на рынке и иметь достойную прибыль.

#### *Список литературы*

1. Асоян М.Г. Стратегия голубого океана в строительной отрасли / М.Г. Асоян, М.С. Пантелеева // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. – 2015. – №9-6. – С. 9–14.
2. Ахметзянов И.Р. Построение системы методов управления инвестиционными рисками лизинговой компании. – М., 2005.
3. Карп М.В. Финансовый лизинг на предприятии / М.В. Карп, Р.А. Махмутов, Е.М. Шабалин. – М.: Юнити, 1998.
4. Киселев И.Б. Лизинг – практика становления // Деньги и кредит. – №1. – 1991.



5. Козырь О.М. Аренда (комментарии ко второй части ГК РФ). – М.: Международный центр финансово-экономического развития, 1996.
6. Колесников В.А. Сборник нормативных материалов по вопросам лизинговой деятельности в АПК / В.А. Колесников, В.М. Репеников. – М.: Министерство сельского хозяйства и природопользования РФ; Информагробизнес, 1995. – С. 141.
7. Липатова Л. Лизинг: схемы, методики, условия. Образование правовой базы // Лизинг-ревью. – №3–4. – 1996. – С. 12–14.
8. Лихачева И. Практика использования лизинга зарубежными и отечественными поставщиками на российском рынке // Лизинг-куррьер. – июль – август, 1999. – №4 (4).
9. Малевина А.В. Лизинг и антикризисное управление: Учеб. пособие для вузов. – М.: Экзамен, 2002. – 256 с.
10. Нечаев А.С. Страхование рисков лизинговых проектов / А.С. Нечаев, В.А. Мишина // Проблемы современной экономики. – №3 (19) . – 2006 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.m-economy.ru/art.php?nArtId=1064>
11. Пантелеева М.С. «Стратегическая канва» как современный антикризисный инструмент управления строительным предприятием // Экономика и предпринимательство. – 2015. – №4–2 (57–2). – С. 508–511.
12. Пантелеева М.С. Риски долгосрочного лизинга в строительстве / М.С. Пантелеева, А.Э. Леонова // Universum: Экономика и юриспруденция: электрон. научн. журн. – 2015. – №8 (19) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://7universum.com/ru/economy/archive/category/819>
13. Федеральный закон РОССИЙСКОЙ Федерации от 29.10.1998 №164-ФЗ «О финансовой аренде (лизинге)» (в ред. Федерального закона от 26.07.2006 №130-ФЗ) // Собрание законодательства РФ, 02.11.1998, №44, ст. 5394.
14. Шлопаков А.В. Управление рисками при реализации инвестиционных строительных проектов // Российское предпринимательство. – 2013. – №3 (225). – С. 25–30 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://old.creativeconomy.ru/articles/27979>

---

**Пантелеева Маргарита Сергеевна** – канд. экон. наук, старший преподаватель ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет», Россия, Москва.

**Леонова Александра Эдуардовна** – магистрант Института экономики, управления и информационных систем в строительстве и недвижимости ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет», Россия, Москва.

---

Саркисьян Татьяна Николаевна  
Панченко Сергей Васильевич

## ФЕНОМЕН РЕЛИГИОЗНОСТИ

**Ключевые слова:** толерантность, православие, церковь, социокультурное пространство, типы культур, духовно-нравственные ценности, религиозное мировоззрение, межконфессиональные отношения, государственно-церковные отношения, научный подход.

*В исследовании анализируется религиозный аспект духовной культуры. Феномен религиозности принадлежит к одному из массовых и стойких социокультурных явлений. Приобщение к религиозно-нравственным знаниям не только расширяет культурный кругозор личности, но и деятельно способствует ее гармоничному становлению, формированию устойчивых мировоззренческих убеждений, усвоению благородных качеств толерантности, столь необходимых нашим гражданам для преодоления нравственного и духовного кризиса российского общества. Раскрываются те наиболее важные, теоретически насыщенные и особенно актуальные темы, которые обычно вызывают наибольшие затруднения у студентов.*

**Keywords:** tolerance, Orthodoxy, church, social and cultural environment, culture types, moral and spiritual values, religious worldview, interfaith relationships, church-state relations, scientific attitude

*The religious aspect of intellectual culture is analyzed. The phenomenon of religion belongs to one of the mass and steadfast social and cultural phenomena. The exposure to religious studies not only broadens the person's cultural horizon, but also furthers the harmonious formation, development of persuasions and tolerance, which are essential for our citizens to overcome the moral crises of the Russian society. The most important theoretical and actual subjects, which cause the most difficulties by students, are considered.*

### Введение

Данное исследование представляет синтез основополагающих научных знаний и гуманистических убеждений, которые являются составной частью правосознания людей. Оно не претендует на всеохватный и детализированный анализ религиозно-нравственной проблематики, изучаемой в вузах. Здесь затронуты те наиболее важные, теоретически насыщенные и особенно актуальные темы, которые обычно вызывают наибольшие затруднения у студентов, изучающих культурологические дисциплины.

Мы стремились быть объективными и непредвзятыми, стараясь освободить слушателей от негативных антирелигиозных стереотипов недавнего прошлого в отношении к религии, но в то же время не впасть в другую крайность – в апологию. Научный, культурологический и уважительный подход к религии, к современным межконфессиональным отношениям – вот определяющий принцип, который пронизывает это исследование.

Цель данной работы – стимулировать интерес к религии и религиозному свободомыслию, уважительное отношение к убеждениям верующих и неверующих сограждан, пытлившую критичность, глубоко осознанную самостоятельность в своем мировоззренческом выборе.

В свою очередь, вопросы и высказывания студентов, нередкие дискуссии на занятиях должны стимулировать и у нас более углубленное размышление над новейшими проблемами нашей науки.

Нет сомнения в том, что серьезное приобщение к религиозно-нравственным знаниям не только расширяет культурный кругозор личности, но и деятельно способствует ее гармоничному становлению, формированию устойчивых мировоззренческих убеждений, усвоению благородных качеств толерантности,

столь необходимых нашим гражданам для преодоления нравственного и духовного кризиса российского общества.

*Раздел I. Религиозный аспект духовно-нравственных традиций в социокультурном пространстве современной России*

Феномен религиозности принадлежит к одному из массовых и стойких социокультурных явлений. С древних времен религиозное мировоззрение определяло социальную жизнедеятельность как отдельных субъектов, так и целых государств. В XXI веке религии не исчерпали своей ценностно-мировоззренческой значимости, поскольку основная часть мирового населения остается религиозной. У современных этносов исследователи насчитывают более пяти тысяч «живых» религий. Это, прежде всего, три мировые религии (наднациональные и особенно крупные) – буддизм, христианство и ислам. Затем – ряд национальных религий: иудаизм у евреев, синтоизм у японцев, индуизм у индусов и другие. И, кроме того, великое множество других религий у народов, еще не сложившихся в нации, а то и ведущих племенной образ жизни. К тому же сегодня едва ли не повседневно в разных странах мира возникают и некие новые религии как в лоне уже существующих исповеданий, так и самобытно. Нет и, по всей видимости, никогда не было в истории народов мира этносов, не имеющих религии. Но в то же время, как полагает большинство ученых, никогда не было в прошлом и вряд ли сложится в будущем единая для всех народов религия.

Несмотря на различия множества конкретных религиозных исповеданий (конфессий), все же можно выделить нечто единое и существенное в каждом из них, а следовательно, судить и рассуждать о религии как о широком научном понятии (категории). Следует отметить, что это понятие, по словам Л.Н. Митрохина, «оказывается весьма расплывчатым, изменчивым, поскольку многие исторические религии существенно различаются между собой... Все эти сложности ощущаются уже в философских и религиозно-научных исследованиях, свидетельством чего является множество различных дефиниций религии [2]. Так, Е.И. Аринин приводит в своей книге 100 разных определений религии, отмечая, что этот перечень дефиниций в религиозно-научных сочинениях далеко не полон [1].

Религия, как известно, пронизывает едва ли не все сферы человеческого бытия и духовного мира. Несмотря на нечеткость ее внешних границ, религия все же особая и во многом автономная страна духовного мира. Главный ее признак – вера в сверхъестественные силы и существа и поклонение им. Выделяя особую значимость веры для религии, ее приверженцев обычно так и именуют верующими. Однако не всякая вера религиозна. Вполне правомерно говорить и о наличии светской (нерелигиозной) веры. Вера – это признание за достоверность какой-либо информации без ее перепроверки. Светская вера исходит из признания обязательной природной причинности всех действительных событий и допускает, по возможности, их перепроверку в соответствии с правилами логики и данными практики. Такова, например, вера в истинность установленных наукой законов природы. Такова вера-доверие к экспериментально проверенным сведениям авторитетных ученых, к заключениям ведущих экспертов. Такова и вера в порядочность достойных людей в своем окружении и т.д. Иными словами, светская вера преимущественно привязана к конкретно-реальным сообщениям, лицам и событиям. Человек светский принимает ту или иную информацию на веру по своей воле, иногда сомневаясь и критикуя ее. В повседневной жизни человек верующий, разумеется, тоже обладает такой верой-доверием. Иное дело в делах религиозных. Здесь свобода верующего ограничена. Религиозная вера исходит из признания реальности сверхъестественных, надприродных, чудесных (нарушающих естественные закономерности), не постигаемых чувствами и разумом событий. Религиозная

вера требует обязательного принятия догм своей конфессии (например, «символ веры» в христианстве).

Как правило, поведение религиозного человека конфессионально, то есть оно отражает те или иные особенности вероисповедных предписаний данной конфессии. Со временем такое поведение становится потребностью и привычкой. Формы данного поведения многообразны: исполнение определенных ритуалов, чтение священных книг, забота об обеспечении жизнедеятельности и уклада своей общины, выполнение ее поручений, паломничество к святым местам, приобщение родных и близких к своим верованиям, миссионерство и т.п.

Разные конфессии неодинаково насыщены священнодействиями-ритуалами. Одни ритуалы предназначены для коллективных служений в храме, другие осуществляются индивидуально. Некоторые обряды выделяются как наиболее важные и особенно действенные. Таковы, например, христианские «таинства». Их сакральное значение столь велико, что отправлять их может лишь священник, как наделенный особой благодатью.

Различаясь чисто внешне в разных верованиях, тем не менее, культ имеет и иное значение в религии – он является важнейшей сферой религиозного поведения и соответствующих отношений. В рамках одной религии не только вероисповедные, но и культовые различия отграничивают конфессии друг от друга. Культовая практика не только овеществляет и реализует верования религиозного человека, но и закрепляет, цементирует его веру и связанные с ней потребности, интересы, взгляды.

Религиозные верования овеществлены не только в поведении, отношениях и культе, но и в религиозных организациях. Религия представляет собой, по выражению социологов, институциональное образование. Иными словами, она обладает особыми институтами, учреждениями и другими организационными структурами, обеспечивающими ее устойчивое функционирование в обществе, в совокупности образующими церковь, то есть культовое объединение единоверцев, управляемое особыми установлениями и обычно разделенное на духовенство и мирян. В глазах верующих церковь – «корабль спасения» от «грешного» светского мира.

Большинство христианских церквей построены по иерархическому принципу, то есть соподчинения, при котором низшие чины духовенства повинуются высшим. Главенство же сосредоточено в руках наивысшего иерарха (патриарха, папы). В ламаизме (течение буддизма) главой является Далай-лама. Иерархия еще более скрепляет и централизует жизнь церкви, подчиняя ее низовые звенья (общины, приходы) обязательным установлениям. Иерархий (как организационных структур) нет в мусульманском духовенстве.

Церковное устройство в православии, католицизме, исламе и буддизме основательно укрепляет и институт монашества. Монахи – наиболее ревностные приверженцы и подвижники церкви, отрекшиеся от светского мира и придерживающиеся особо строгих аскетических правил. Они обычно объединяются в общины-монастыри, которые являются важными центрами церковной жизни, очагами служения, миссионерства, духовного просвещения и нередко – хранилищами важнейших религиозных святынь, объектами паломничества верующих. В католицизме помимо монастырей сложились и монашеские ордена, объединения монахов, возложивших на себя особые виды служения церкви и живущих по особому уставу, утвержденному папой.

Однако не каждая религия обладает такой структурой церкви. У некоторых исповеданий (конфессий) общины единоверцев разрознены, нет деления на духовенство и мирян, нет и монашества. Подчас отсутствует четкий устав (канон) организационной жизни, а вместе с тем нет и официального признания. И все же каждая из таких конфессий является церковью, то есть сознательным объединением приверженцев религии, отправляющих единые верования и культ.

Сопровождая историю культуры от ее цивилизованных истоков, религия, по высказыванию выдающегося историка А. Тойнби, выступала «куколкой» формирующихся цивилизаций, во многом определяя сам тип свойственной им культуры. Не случайно в классификации типов исторически сложившихся культур часто выделяют конфуцианско-даосистский, индо-буддийский, христианский и исламский типы культур. Таким образом, религия органически связана с сущностью и обликом человеческого бытия в различных регионах и на разных этапах общественного развития. Во всех существующих религиях имеется немало различий. Но внутренне они схожи не только по структуре, но и по социальному назначению.

Общее для всех религий назначение обусловлено ее духовной природой. Религия – своеобразное духовно-эмоциональное достояние человечества. Религия отзывается на извечную потребность мыслящих существ в бессмертии. Вера во всемогущего и все милостивого Бога поддерживает в безысходных ситуациях, дает надежду на разрешение проблем если не на земле, то в иной жизни. Вера обеспечивает религиозному человеку самоконтроль, придает уверенность в божественном покровительстве, вселяет в него надежду на райское будущее.

Говоря о специфике духовных качеств славянства, следует вспомнить Н.Я. Данилевского, который указывал, что славянский культурно-исторический тип является четырехосновным:

- религиозным;
- научно-творческим;
- экономическим;
- общинным.

Здесь следует отметить, что религиозный фактор ставится на первое место, выдвигая духовно-нравственные традиции этноса определяющими остальные сферы социального бытия. Таким образом, истоки высокой духовности и нравственности берут свое начало в религиозном архетипе, а точнее для россиян – православном.

Эти мировоззренческие основы в нашем обществе, формирующиеся веками, могут противопоставить себя разрушительным социальным теориям и, чуждым нашему духу, ценностям, среди которых не только явные деструктивные силы в виде сект, лжепророков, но и скрытые формы духовной экспансии, направленные на медленную трансформацию духовно-нравственных основ жизни, постепенную утрату национальной идентичности.

Таким образом, национальное самосознание россиян порою осознано, а порою интуитивно вызывает тягу людей к традиционным ценностям, основанным на Православии. Религия нужна для сохранения национального самосознания и консолидации представителей различных национальностей, придержащихся той или иной конфессии.

Религия и мораль – близкие, взаимосвязанные сферы культуры. Однако церковь сильнее воздействовала на нравственность общества, чем мораль на религиозный культ и внутрицерковную практику.

Новые жизненные реалии в отношении возрождения духовно-нравственных традиций следует рассматривать непосредственно в гармонии и синтезе науки и религии.

Таким образом, традиции, идущие от религиозного сознания, связанные с духовностью и нравственностью, формировали наше российское национальное самосознание. Однако на современном этапе значимость веры возрастает в гармонии с наукой.

В постсоветском пространстве России наметились тревожные тенденции. Некогда единое державное пространство нашей страны разрывается по национально-конфессиональному признаку, что грозит ее национальной идентичности.

По-видимому, прежние основания и механизм идентичности, скреплявшие пространство нашей страны в единую историческую общность на основе духовно-нравственных традиций уже в значительной мере ослаблены, что проявляется во всплесках сепаратизма.

Эта составляющая современного духовно-нравственного кризиса напрямую воздействует на социокультурное пространство современной России, на ее стратегическую безопасность и целостность. Перед лицом этой опасности, помимо курса на последовательную федерализацию российского государства, необходима мобилизация интеллигенции, с целью открыть, по-новому интерпретировать и актуализировать в массовом сознании важнейшие универсалии нашей общей культуры, образующие единое духовно-нравственное пространство страны, поддерживающее ее целостность на протяжении сотен лет. Эти универсалии носят всеобъемлющий характер – не случайно они способствовали консолидации гигантского суперэтноса, называемого многонациональной Россией.

Таким образом, мы определили центральное место духовно-нравственных традиций в социокультурном пространстве современной России.

Формирование толерантного пространства в обществе является одним из актуальных вопросов современности, что связано с участвовавшими актами насилия, терроризма, обострившимися межрелигиозными и межнациональными конфликтами, проникновением проявлений нетерпимости практически во все сферы жизнедеятельности человека. Главным шагом в развитии данного аспекта было принятие на международном уровне толерантности как нормы межнациональных и межконфессиональных отношений, что отражено в «Декларации принципов терпимости», подписанной в ноябре 1995 г. 185 государствами-членами ЮНЕСКО и Россией.

Краснодарский край, как и многие другие регионы России, отличается исторически сложившийся многонациональный состав населения, что дает право говорить о полиэтничности и, как следствие, поликультурности социума. Региональная культура нашего края интегрирует в себе многообразие культуры этнических групп и общностей, объединенных по родовым, племенным и национальным, конфессиональным признакам. В связи с этим толерантность, применительно к культурной сфере, можно рассматривать как способность личности воспринимать и принимать иную этническую культуру и через это понимать другого человека; как позитивное отношение к культурным различиям в поликультурном обществе; как умение продуктивно взаимодействовать с носителями различных культур; как способность к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде. Культурная толерантность предполагает знание морально-этических норм своего народа и признание ценности традиций представителей иной культуры.

На сегодняшний день основные принципы толерантности отразились, в первую очередь, на культурной политике нашего государства. Культурная политика, определяемая как совокупность научно-обоснованных взглядов и мероприятий по всесторонней социокультурной модернизации общества, в качестве инструментария, используемого для выполнения основных идей толерантности, выделяет в числе приоритетных: образование, воспитание, просвещение; философское, общественное и гуманитарное знание; религию; художественное творчество.

Мнения ученых гуманитариев сходятся в мысли о том, что для перехода на новый тип социальных отношений, в основе которых будут находиться идеи толерантности, «необходимо формирование и массовое воспроизводство такого типа личности, который обладал бы развитой культурой толерантности».

*Раздел II. Характер складывающихся взаимоотношений между людьми, придерживающихся различных мировоззренческих ориентаций*

Большое значение для будущего России приобретает характер складывающихся взаимоотношений между людьми, придерживающихся различных мировоззренческих ориентаций, в том числе между верующими и неверующими, между различными религиозными вероисповеданиями друг с другом и их отношений с государством.

Правовой основой разрешения всех проблем в современном Российском обществе может служить соблюдение принципа свободы совести. Совесть – это категория этики, характеризующая способность личности осуществлять нравственный самоконтроль, самостоятельно формулировать для себя нравственные обязанности, требовать от себя их выполнения и производить самооценку совершаемых поступков. В самом общем виде принцип свободы совести означает признание права человека на самостоятельный выбор своих убеждений и возможность их проявления в действиях и поступках, не в ущерб другим людям и обществу в целом. Реализация принципа свободы совести означает признание необходимости установления в социальном взаимодействии в межличностных взаимоотношениях и в отношениях с властью принципа толерантности.

Религиозные объединения могут осуществлять миссионерскую деятельность, милосердие и благотворительность, религиозное обучение и воспитание, подвижничество в монастырях, скитах и т. д., паломничество и другие виды деятельности, которые соответствуют определенным вероучениям и предусмотрены уставом (положением) данного объединения.

Законодательство создаёт лишь правовые предпосылки для реализации этих прав, осуществление принципа свободы совести, формирования России как светского государства. Практическое осуществление этих возможностей возможно лишь в ходе мирного диалога между представителями различных религиозных организаций и государства.

Термин «диалог», прежде всего, предполагает обмен мнениями между различными сторонами. Очевидно, что в зависимости от его участников, целей и задач содержание понятия «диалог» изменяется. Диалог может происходить в форме конкретных формальных мероприятий: встреч, переговоров, собеседований, дискуссий, консультаций, конференций и т. д.

Исходя из концепции «общественного диалога», можно сказать, что участниками диалога по религиозному вопросу являются все российское общество. И это правильно, ибо в этот диалог практически вовлечено всё население страны. Но в более узком и точном смысле сторонами диалога выступают следующие субъекты.

Во-первых, субъектами диалога являются представители различных религиозных вероисповеданий, организаций, конфессий. Между этими представителями осуществляется в различных формах социальное взаимодействие, в том числе и по вопросу об их месте и роли в Российском государстве. Во-вторых, субъектами диалога являются, с одной стороны, различные религиозные организации, а с другой – государство в лице его законодательных и властных структур. В-третьих, субъектами диалога являются государство и неверующие граждане. И, наконец, в-четвертых, субъектами диалога являются верующие в лице религиозных организаций и их сторонников и неверующие.

Целью общественного диалога по религиозному вопросу является объединение усилий всех людей для возрождения России, создания в России гражданского общества, основанного на идеалах демократии и справедливости, создание общественного климата уважения, терпимости к различным мировоззренческим позициям.

Сторонами диалога в нашей стране являются представители различных религиозных организаций – православные, мусульмане, католики, протестанты, буддисты и др.

Государство принимает такие законодательные акты, благодаря которым верующие получают широкие возможности реализовать на практике свои мировоззренческие и нравственные установки. Это, с одной стороны, позволяет им действовать как свободным полноправным гражданам, реализовать свои права человека, а с другой стороны, вносить свой существенный вклад в духовное возрождение России.

Религиозные организации располагают многовековым опытом, огромным идейным багажом, соответствующими кадрами и навыками, которые могут быть и уже практически направлены на духовное оздоровление общества. Одним из основных путей в этом направлении является внедрение в общественное сознание определенных идей, ценностей, идеалов, базирующихся на концепции трансцендентного.

Религиозные организации и верующие могут способствовать переориентации общества и личности в плане перестановки приоритетов с материальных потребностей на духовные, разоблачать идеологию потребительства, стимулировать стремление людей к духовному росту, возвышению духовных потребностей личности. В этом состоит главное предназначение религии.

Религиозные организации, духовенство и верующие способны внести позитивный вклад и в культурный процесс. Религия является закономерным результатом развития культуры, ее необходимой составной частью на всех этапах человечества. Религии аккумулировали в себя достижения мировой культуры и в значительной мере являются хранителями культурного наследия народов и государств. Возможности сохранения и приумножения культурного наследия народов России – одно из ведущих направлений диалога и сотрудничества государства и религиозных организаций.

Важным направлением участия религиозных организаций в общественной жизни является благотворительная деятельность. Эта деятельность имеет практическое значение в плане оказания конкретной помощи в борьбе за мир, восстановление памятников культуры, поддержки бедных, оказания помощи больным и престарелым. Но она улучшает и духовно-нравственный климат, способствует гуманизации общественных отношений, так как люди видят, как можно осуществлять на практике гуманистические принципы сострадания, любви к людям.

Диалог неверующих с государством также должен быть направлен, прежде всего, на обеспечение конституционного права неверующих придерживаться своих мировоззренческих позиций. В свою очередь, неверующие не должны стремиться использовать властные структуры для борьбы с религией, как это было в период «государственного атеизма».

Наиболее крупными сторонами диалога являются верующие и неверующие. Их усилия, прежде всего, должны быть направлены на изменение укоренившихся в сознании оценок противоположных мировоззренческих ориентаций. Со стороны неверующих необходимо преодолеть имеющую широкое распространение оскорбительную для верующих одностороннюю антиисторическую оценку религии как неадекватную истинному бытию человека форму его самореализации, «продукт и форму отчуждения», «опиум для народа», которая носит временный характер и должна быть преодолена на более высоком этапе его развития.

Со стороны верующих должна быть пересмотрена оценка атеизма. Верующие должны проводить различие между атеизмом как идеологией и атеизмом как мировоззренческой позицией, строящей картину мира на научных основах. Особое значение в диалоге верующих и неверующих занимает оценка нравственных основ сознания и поведения неверующих.



Все зависит от характера образования и воспитания индивида. Хорошо воспитанный, высокообразованный человек независимо от своей мировоззренческой ориентации, как правило, отдает приоритет духовным ценностям. Различия между верующими и неверующими состоит не в том, признать или не признать важную роль в жизни человека духовных ценностей, а в том, какую интерпретацию дают они этим ценностям. Поэтому для поиска точек соприкосновения между верующими и неверующими необходимо найти какие-то базисные основы ценностных ориентаций, например, такой базисной основой могут быть ценности гуманизма.

Мировые организации, конгрессы, съезды, разнообразные международные встречи являются симптомами этой повсюду обнаруживающейся воли к сближению и объединению. Христианский Восток выходит из состояния вековой замкнутости и Христианский Запад как будто бы перестает себя считать единственным носителем истины. Много пишут и говорят о сближении разорванных частей христианского мира, о соединении церквей.

В России традиционные базовые ценности неизменно связаны с православием. И хотя оно не содержит в себе какого-то специального кодекса законов о труде, тем не менее, именно в его духе был воспитан русский традиционный «экономический человек». Именно православные, т.е. исконно христианские ценности, заложены в фундамент всей русской культуры, в том числе и хозяйственной.

Для православия наиболее важны духовная внутренняя жизнь человека, внутренние его побуждения. Православная этика воспитывает, прежде всего, сердце, и именно сердце в православии является мистическим средоточием духовного пространства, в котором происходит сокровенный диалог человека и Бога. Таким образом, все внешнее определяется внутренним, сокрытым, сокровенным.

Утверждая, что внутреннее духовное определяет внешнее, православие тем самым выстраивает определенную систему ценностей, в которой дух главенствует над материей, духовное обуславливает телесное, вечное определяет временное и преходящее. Восстановление должного соотношения духа и плоти составляет центральный нерв этики труда православия. Булгаков подчеркивал, что этика труда есть в конечном итоге вопрос о господстве духовного начала над материальным.

В русском религиозном сознании богатство человека не всеяло в него уверенность в собственном превосходстве. Это отчасти связано с тем, что русское религиозное сознание до недавнего времени оставалось ориентированным на аграрно-патриархальную, а не на индустриальную модель общества.

Межконфессиональный диалог – это широкое понятие, включающее в себя разнообразные формы общения, взаимодействия различных религиозных обществ. Речь идет не только о дискуссиях и переговорах. Такой диалог вбирает в себя многие формы консультаций и соглашений, не исключает координации действий по конкретным вопросам. Диалог – это форма контакта на равных с попыткой слушать и слышать собеседника, со стремлением понять его и взаимодействовать с ним.

Целью межрелигиозного диалога должно быть преодоление конфронтации, формирование толерантных взаимоотношений между конфессиональными общностями, обеспечение мирного сосуществования религий и религиозных объединений, а в идеале – организация доброго сотрудничества по различным вопросам, волнующим общество, среди которых одно из важнейших – формирование культуры мира и ненасилия.

### *Раздел III. Межконфессиональные отношения в современной России*

Религиозное пространство современной России представляет собой достаточно пеструю и структурно сложную картину, что является результатом ее многовекового исторического развития как многонационального государства,

одного из важнейших центров цивилизационного взаимодействия Запада и Востока.

По данным социологического исследования, проведенного в августе 2012 года в 79 из 83 субъектов РФ, религиозность у россиян, общая численность которых 143,2 млн человек, распределилась так:

- 58,8 млн или 41% – православные верующие;
- 9,4 млн или 6,5% – мусульмане (включая суннитов, шиитов), в основном не принадлежащие к определенной мусульманской конфессии;
- 5,9 млн или 4,1% – христиане, не принадлежащие к определенной конфессии;
- 2,1 млн или 1,4% – прочие православные (включая прихожан грузинской, сербской, армянской апостольской и других церквей);
- 700 000 или 0,4% – буддизм (в основном тибетский);
- 400 000 или 0,2% – старообрядцы;
- 300 000 или 0,2% – протестанты;
- 140 000 – индусы и кришнаиты;
- 140 000 – католики;
- 140 000 – иудеи;
- 18 990 – бахаи (в 2005 году);
- 36 млн или 25,1% – «духовные, но не религиозные»;
- 18 млн или 12,9% – атеисты.

Участниками межрелигиозных отношений выступают: на низовом уровне – рядовые верующие; на среднем – духовенство, а также религиозный актив из мирян; на высшем – духовно-административные органы управления религиозных организаций и их ответственные представители. Ведущую роль в межрелигиозных отношениях играет Русская православная церковь. Она задает основные векторы этих отношений и от них, главным образом, исходят «силовые линии» к остальным участникам.

В настоящее время межрелигиозные отношения в России имеют значительный потенциал для корректного, бесконфликтного развития. Для этого существует ряд объективных предпосылок.

Во-первых, у православных, мусульман, иудаистов и буддистов отсутствует почва для доктринальных разногласий, поскольку каждая из этих религий восходит к собственному источнику вероучения.

Во-вторых, каждая из этих религий имеет традиционную национально-культурную среду бытования, поэтому их адептам не свойственны установки на привлечение в свои ряды последователей других религий.

В-третьих, присущая им общность основных этических ценностей способствует взаимопониманию их приверженцев, обеспечивает предпосылки к взаимодействию и сотрудничеству в социально-гуманитарной сфере.

В-четвертых, их сближают общие интересы и озабоченность общими проблемами. Среди них – содействие сохранению межнационального мира и согласия в многонациональной стране; противостояние угрозам национально-культурной самобытности народов, нивелирующим последствия процессов глобализации, экспансии массовой культуры; защита своих приверженцев от экспансии чуждых им религиозных движений.

Одним из основных факторов, осложняющих межконфессиональные отношения сегодня, является конкуренция интересов в вопросах сохранения влияния и умножения паствы, т.е. проблема прозелитизма. В принципе прозелитизм отвергают представители всех основных христианских церквей и религиозных объединений, но при этом они по-разному толкуют его содержание. Католики и протестанты под прозелитизмом понимают прямое воздействие на человека иной веры с целью склонить его в пользу своего исповедания, прибегая в том числе к различным способам морально-психологического давления,

обмана и подкупа. Православные же называют прозелитизмом всякую миссионерскую деятельность представителей любого вероисповедания, которая выходит за пределы их собственных общин.

В общей структуре конфессиональных отношений в современном российском обществе растет значение православно-протестантских отношений. В 2002 г. был образован Консультативный совет глав протестантских церквей России. Лидеры протестантских церквей заявляют об открытости к диалогу и практическому взаимодействию с другими конфессиями в вопросах защиты религиозной свободы, нравственного оздоровления общества и социального служения.

Что же касается руководства РПЦ, то, представляя церковь большинства и сознавая свою ответственность за поддержание межрелигиозного мира в стране, а также, не желая утратить роль лидера в среде религиозных институтов, оно в течение последних десяти – пятнадцати лет предпринимает шаги к развитию и институциональному оформлению межрелигиозных и межконфессиональных отношений.

Так, еще в 1998 г. был образован Межрелигиозный Совет России (МСР). Его учредителями стали: Буддийская традиционная сангха России, Конгресс еврейских религиозных общин и организаций России, Русская православная церковь, Совет муфтиев России, Центральное духовное управление мусульман России и европейских стран СНГ.

Как определено Положением о МСР, его целью является координация совместной деятельности традиционных религиозных организаций в деле укрепления и развития их диалога, обеспечения и поддержания межрелигиозного и межнационального мира, достижения согласия и стабильности в обществе, предотвращения возможных конфликтов на этноконфессиональной почве, утверждения в обществе традиционных духовных ценностей, диалога с государственной властью России.

При этом в положении оговаривается, что МСР не ставит своей целью сближение вероучений и доктрин, его внимание обращено исключительно на сферу социальной жизни и защиту интересов представляемых ими религиозных организаций. В 1999 г. с аналогичными целями был создан Христианский межконфессиональный консультативный комитет (ХМКК). Его учредителями явились христианские церкви и религиозные объединения стран СНГ и Балтии. Однако в 2002 г. деятельность ХМКК была заморожена вследствие конфликта Московского Патриархата с Папским престолом.

МСР и ХМКК являются форумами, где входящие в их состав религиозные организации заявляют свою совместную позицию по насущным проблемам жизни российского общества или мирового сообщества. Так, за последние годы МСР поддержал свод нравственных принципов и правил в хозяйствовании, подготовленный в Московском Патриархате (2004 г.), высказался за ограничение игорного бизнеса (15.03.2007), обратился к Совету Европы с заявлением, осуждающим пропаганду гомосексуализма (22.10.2007), направил в Госдуму предложения по ограничению деятельности тоталитарных сект (27.03.2007), принял заявление о культуре межрелигиозных отношений в связи с участвовавшими случаями оскорбления чувств верующих (03.04.2008) и др.

Так, по инициативе РПЦ в конце 2006 г. создан Благотворительный фонд помощи раненым военнослужащим, в котором совместно с православными участвуют мусульмане (ЦДУМ) и иудеи (ФЕОР). В рамках этого фонда, который формируется на средства частных спонсоров, помощь оказывается всем раненым, независимо от конфессиональной или национальной принадлежности (списки нуждающихся в такой помощи поступают от Минобороны России).

Имеются отдельные деловые контакты на региональном и межобщинном уровне между православными и мусульманами, между православными, католиками и протестантами. В некоторых регионах (Татарстан, Пермский край, Курганская, Омская и Тюменская области, Санкт-Петербург и др.) действуют межконфессиональные или межрелигиозные консультативные советы, межконфессиональные диаконические советы, «круглые столы» и т.п. Инициаторами их создания выступают или представители региональных центров религиозных организаций, чаще всего протестантских, или администрации субъектов Федерации.

Религиозное сознание (если говорить о его самой ценной, гуманистической стороне) было первым человеческим взглядом в вечность, первым осознанием единства человеческого рода, глубоким прочувствованием универсальной целостности бытия.

Резюмируя, отметим, что диалог различных видов мировоззрения не означает отказа каждой из сторон от своих принципов, он нацелен на поиск тех вопросов, в решении которых имеет место совпадение или близость позиций. Этот принцип применим и для отношений религиозного и нерелигиозного мировоззрений. Общей основой для диалога религиозных и нерелигиозных мировоззрений могут служить принцип гуманизма, интересы человека. Признание того, что высшей ценностью для человека является человек, может и должно служить основой диалога сторонников любых мировоззрений.

В целом характер диалога между верующими и неверующими, степень его «радикализма» или, напротив, «умеренности» во многом зависит от общего отношения граждан той или иной страны к религии и церкви, от их культурного уровня, просвещённости. Чем степень свободомыслия, демократии, свободы и толерантности выше, тем свободнее, либеральнее отношение к публичной критике любого мировоззрения, как религиозного, так и не религиозного.

Формирование культуры диалога можно назвать одним из основных ценностных ориентиров в эпоху глобализации. Уроки новейшей истории XXI века вынуждают представителей различных религий идти не вспять – к конфронтации, а навстречу – к взаимопониманию.

Правомерным будет здесь процитировать высказывание Александра Меня: «Мы, и христиане, и атеисты, лучше поймем друг друга, если, оставаясь самими собой, будем работать, исполняя каждый свой человеческий долг. При всем различии наших мировоззрений у нас есть и общее поле для труда, и общие опасности».

#### *Раздел IV. Новые религиозные движения*

Новые религиозные движения (НРД) в России, официально появившиеся со времени принятия закона «О свободе вероисповеданий» 1990 г., условно могут быть разделены на три основные группы:

1. Религии, имеющие многовековую историю, но представляющие иную культурную религиозную традицию, не имеющую исторических, этноконфессиональных корней на территории России или бывшего Советского Союза, привнесенные в последнее десятилетие из-за рубежа, находящиеся в формальном подчинении зарубежным религиозным центрам и координируемые ими. К данной группе могут быть отнесены, например, многочисленные протестантские группы и движения американского, южнокорейского или иного происхождения, некоторые течения ислама, буддизма и т.п.

2. Так называемые религии «Нового века» – НРД, возникшие в последние 100–150 лет и по основам вероучения, не соотносимые ни с одной из известных мировых религий. Зачастую они провозглашают собственную культурно-религиозную автономию, имеют эклектичную доктрину, претендуют на надконфессиональность. Нередко такие движения, возглавляемые харизматическим лидером, выдвигают альтернативные программы развития человека и

общества. К такого рода движениям, привнесенным в Россию в последние десятилетия и подчиняющимся зарубежным религиозным центрам, могут быть отнесены, например, Сайентология, Церковь объединения (Муна), Международное общество сознания Кришны, вера Бахай и некоторые другие.

3. НРД отечественного происхождения, возникшие или структурно оформившиеся в последнее десятилетие и по характеру близкие к религиям «Нового века». Наиболее крупными из них на сегодняшний день являются Церковь Последнего Завета (виссарионовцы), Белое братство – Юсмалос, Бажовское движение, движение «Анастасия», последователи П.К. Иванова (ивановцы) и др.

Помимо религиозных организаций, возникших в России в последние десятилетия, существует значительное количество внешне различных модификаций New Age, базирующихся на однотипных идеях и принципах. Одной из характерных особенностей нью-эйджевских движений, затрудняющих их религиозную идентификацию, является феномен их «социальной мимикрии». Сами представители такого рода объединений нередко представляют свое учение не религиозным, а общественно-гуманистическим (культурологическим, оздоровительным, просвещенческим, спортивным, образовательным и т.д.), при этом, большая часть такого рода объединений предпочитает не вступать с государством в правовые отношения.

В России за последние годы с момента вступления в силу нового законодательства общее количество впервые появившихся религиозных объединений представлено 48 официально зарегистрированными разновидностями, более 30 из них могут быть отнесены к категории религий «Нового века». Из столь большого количества разновидностей лишь 10–12 представлены действительно влиятельными, четко структурированными и активно расширяющими ареал своего присутствия объединениями (общее количество последователей составляет до 1% численности населения Российской Федерации). Среди зарубежных объединений это МОСК (Международное общество сознания Кришны), Сайентология – дианетика, Церковь Иисуса Христа Святых последних дней (мормоны), а также Свидетели Иеговы, неохаризматы различных деноминаций.

Отметим, многие из пришедших в Россию в начале 90-х гг. XX в. зарубежных неорелигиозных корпораций не смогли по-настоящему укорениться и сегодня находятся в состоянии стагнации или постепенного сокращения количества приверженцев.

Так, Церковь объединения (Муна) несмотря на неоднократный приезд зарубежных эмиссаров, финансовые вливания, так и не смогла к концу своего десятилетнего пребывания в России сколько-нибудь заметно распространить и увеличить свое присутствие и количество активных членов. Группы последователей веры Бахай постепенно превратились в достаточно небольшие по численности (20–30 человек) кампании старых друзей и начали постепенно уменьшаться. Так, по данным Национального духовного собрания (НДС Бахай), ежегодный отток активных верующих в последние годы составил порядка 4%. Так же застыли в численности приверженцев последователи Трансцендентальной Медитации (ТМ), Радженша, Сатъя-Сай-Баба и т.п. Причина может быть и в том, что их индивидуалистические практики, абстрактно-мистический характер учений, в некоторых случаях требование определенных дисциплинарных рамок (Церковь объединения (Муна)) не смогли на длительный срок удовлетворить потребности отечественных искателей истины.

В противовес названным объединениям более успешными конкурентами являются организации, в которых гибкая работа с каждым верующим ведется хорошо подготовленными, укорененными в данной религиозной традиции профессионалами непосредственно. Одним из центральных моментов успеха

таких объединений являются четкие организационные рамки, посредством которых направляется конкретная, осмысленная деятельность каждого члена организации, где каждый имеет свое «задание», «фронт работы», чувствует себя востребованным, постоянно вовлеченным в деятельность организации. Стандартным набором таких «работающих» программ обладают преуспевающие сегодня протестантские объединения, мормоны, кришнаиты, предлагающие программы личностного самосовершенствования (отказ от алкоголя, наркотиков, внебрачного секса), проведение концертов, совместных походов, поездок на конференции, семинары, активную предметную взаимопомощь, и моральную, и материальную, перспективу зарубежных поездок, возможности получения дополнительного образования.

Заметно расширяют поле своего влияния вновь возникающие нью-эйджевские объединения отечественного происхождения. Так, церковь последнего завета Виссариона (ЦПЗ) в своем издании «Малой крупичицы» за 2007 г. указывает контактные телефоны своих филиалов более чем в 50 городах на постсоветском пространстве, из них 36 – в России. Последние годы данное объединение не только продолжило наращивать свое присутствие в таких государствах, как Казахстан, Украина, Белоруссия, Молдавия, страны Балтии, но и активно вербует сторонников в Германии, Болгарии, Соединенных Штатах (в Курагинский район Красноярского края последние два лета приезжают сотни иностранцев для ознакомления с этим новым религиозным течением).

Одним из наиболее активных остается и движение последователей Рерихов, которое сегодня разделилось на несколько конкурирующих направлений. Одно, с культурологическим уклоном, возглавила Е. Шапошникова, директор Московского центра Рериховского общества; другое, с центром в Новосибирске, – Александр Ключников; духовным лидером и символом третьего направления стала некая Зиновия Душкова (Е. Бондаренко) из Приморья. Рериховцы не только проводят регулярные культурологические мероприятия (организация выставок картин Рериха, конференции его памяти и его духовного наследия), но и организуют широкое издание книг, периодики о своем философско-религиозном движении, опирающемся на произведения Е.И. Рерих «Живая этика», «Листы сада мории», «Письма Е.И. Рерих» и т.д.

Рериховцы зачастую отвергают свою причастность к новой религиозности, но фактически они являются выразителями традиции нью-эйдж, восходящей к неомистике, теософии и антропософии.

Еще двумя заметными феноменами отечественного нью-эйдж последних лет стали движения «Анастасийцев» некоего В. Мегрз (В. Пузакова) и «Радостея» Евдокии Марченко. Так, последователи «Анастасии» Мегрз уповают на переход русского населения к организации «родовых поместий» в 1 га, с помощью которых вся Россия превратится в один цветущий сад.

Активизируются и неоязычники, например организация «Тропа Троянова», занимающаяся популяризацией «новой мифологии» на темы героико-мессинского славянского прошлого. Продолжают действовать последователи Порфирия Иванова, церковь «Инглии» (псевдорусское неоязычество из Омска) и многие подобные группы.

Несколько в стороне от них находится «Радостея», которая в своих широко распространяемых среди единоверцев книгах дублирует основные идеи классического нью-эйдж – от «здорового образа жизни» – вегетарианства, «чисток», обливания, босохождения и т.д. до «контактерства»; ее «радасты» не афишируются, но собирают полные залы.

Таким образом, как ни парадоксально, но в отечественном нью-эйдже явно наметились тенденции антиглобалистского, русофильского идейного движения. Интересно также и то, что в массе последователей подобного рода объединений крестятся в православную веру, носят крестики, почитают иконы,

посещают православные церкви с ничуть не меньшим рвением, чем собственные объединения. Именно для нью-эйдж характерно такое странное на первый взгляд, но вполне естественное для самих верующих сочетание, в котором эти люди полагают возможным чтить корневые национально-религиозные традиции, воспринимая их в качестве общекультурного фона, который они «дополняют» эклектичным мировоззрением рассмотренного типа.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что адепты НРД в России в массе своей не только не считают себя противниками русского православия, но и вполне искренне полагают себя горячими его последователями не по букве, но по духу.

Все вышеуказанные разновидности НРД не только кардинально изменили конфессиональный спектр, исторически характерный для России, но в определенной мере разбалансировали, дестабилизировали религиозную обстановку в государстве. С их появлением и бурным распространением в государственно-конфессиональных отношениях возникает принципиально новый блок вопросов и проблем, не имевших места в недавнем прошлом. Признавая в полном объеме право на свободу совести как для российских граждан, так и для всех въезжающих в страну иностранцев, государство, тем не менее, оказалось в ситуации, когда столь важная сфера, как религиозно-духовная, не может оставаться вне пристального внимания.

Наиболее сложными вопросами в связи с деятельностью НРД как иностранного, так и отечественного происхождения стали вопросы соответствия их деятельности положениям Указа Президента РФ от 10.01.2000 № 24 «О концепции национальной безопасности», в котором, в частности, обозначено требование «обеспечения национальной безопасности, включая в себя противодействие негативному влиянию иностранных религиозных организаций и миссионеров... культурно-религиозной экспансии на территорию России со стороны других государств».

Существование и продолжающийся активный рост НРД зарубежного происхождения хотя и происходят формально в соответствии с конституционными положениями и нормами действующего законодательства, вписываясь в рамки всемирных процессов глобализации, но всё же несут угрозу размывания культурно-исторических, духовных ценностей и ориентиров, которые всегда цементировали государство, формировали национально-культурную самоидентификацию, а поэтому не могут не регулироваться государством. Именно проблема глубинной взаимосвязи духовного, культурного и религиозного компонентов в консолидации, укреплении и возрождении российского общества должна стать в центр внимания государства. В связи с этим в качестве приоритетных принципов следует рассматривать, с одной стороны, недопустимость нарушения конституционных норм, уважение права каждого человека на свободу совести, а с другой – верховенство государства в решении вопросов о путях дальнейшего развития страны, преодоления экстремистских, деморализующих, многих антисоциальных тенденций в религиозной сфере в целом и в НРД в частности.

#### *Раздел V. Межэтнические конфликты в современном мире*

Проблема межэтнических и межконфессиональных конфликтов в течение последних десятилетий является одной из наиболее актуальных. Это объясняется тем, что подобного рода конфликты довольно трудноразрешимы, а также являются наиболее распространенным источником политической нестабильности.

В современном мире практически не существует этнически однородных государств. К таковым можно условно отнести только 12 стран. Таким образом, людям разных национальностей, так или иначе, приходится сосуществовать на одной территории, и мирная жизнь складывается далеко не всегда. По данным Института мира в Осло за период с 1990 по 1999 г. в 80 странах мира

зарегистрировано 118 вооруженных конфликтов. Из них только 10 являлись межгосударственными войнами, а остальные представляли ту или иную форму внутривойсковой войны.

Конфликты на национальной и религиозной почве всегда имели место быть в истории человечества. Однако, несмотря на большое количество международных организаций, регулирующих политические отношения, следует отметить, что число этнополитических конфликтов в современном мире неуклонно растет. На этот факт, прежде всего, оказывают влияние такие мировые процессы, как глобализация, модернизация, массовые миграции населения.

Но главное заключается в том, что основными жертвами современных насильственных конфликтов становятся не вооруженные силы конфликтующих сторон, а мирное население, единственной виной которого часто является его этническая или конфессиональная принадлежность.

Трудно переоценить актуальность данной проблемы. Конфликты подобного рода опасны, когда возникают между государствами, и также опасны, когда происходят в рамках одной страны. Это может привести к политической, социальной нестабильности, что в конечном счете повлияет на государственность, на целостность страны.

На сегодняшний день существует огромное множество определений конфликта. На Западе, например, широко распространено определение известного американского теоретика Л. Козера: «Конфликт – борьба за ценности и притязания на определеннный статус, власть и ресурсы, в которой целями противника являются нейтрализация, нанесение ущерба или устранение соперника». В отечественной литературе также даются определения конфликта. Следует заметить, что большинство определений конфликта носит социологический характер, так как в социальном конфликте все стороны представлены людьми, группами людей. А.В. Дмитриев, например, под социальным конфликтом понимает «тот вид противостояния, при котором стороны стремятся захватить территорию либо ресурсы, угрожают оппозиционным индивидам или группам, их собственности или культуре таким образом, что борьба принимает форму атаки или обороны».

Социальные конфликты могут проявляться в различных сферах жизни. Так, различают межличностные конфликты, конфликты в организации, межгрупповые конфликты. К одному из видов межгрупповых конфликтов относятся конфликты национальные (межэтнические) и религиозные (межконфессиональные). Вся сложность ситуации заключается в том, что именно в таких конфликтах на первый план выходит один из видов базовых групповых потребностей – потребность в идентичности, то есть в сохранении целостности группы в зависимости от той или иной этнической или конфессиональной принадлежности.

Прежде чем говорить о межэтническом конфликте как таковом, необходимо раскрыть понятие этноса, этничности.

Принадлежность к тому или иному этносу вызывает у людей сильный эмоциональный отклик и прежде всего чувство ответственности перед своей этнической группой. За счет этого достигается сплоченность группы, готовность членов группы защищать ее интересы и территориальные границы от других групп.

Несмотря на то, что наука этнология имеет довольно долгую историю, общепризнанного понятия «этнос» так и не выработано. Дискуссия вокруг понимания этничности стала разворачиваться с начала 70-х годов. Поводом к этому послужили различные факторы, такие как: распад колониальной системы, образование новых государств, обострение межэтнических отношений в индустриальных странах.

Существуют три основных подхода к трактовке понятия этничности – примордиализм (или эссенциализм), инструментализм и конструктивизм.



Примордиалистский (эссенциалистский) подход рассматривает этничность как естественную, врожденную связь любого человека со своей этнической группой. Считается, что этническая общность складывается по происхождению, языку, традициям, обычаям и даже психическому складу людей. Этническая принадлежность здесь – это характеристика, получаемая человеком при рождении. Согласно данной теории, этнос – это, прежде всего разделяемая членами группы культурная общность с объективными характеристиками принадлежности, такими, как территория, язык, экономика, расовый тип, религия, мировоззрение и даже психический склад. Этнический конфликт в этом случае рассматривается только как неизбежно порожденный этничностью.

Инструменталистский подход основывается на рациональных аспектах этничности и тех функциях, которые она выполняет в политической жизни общества. Этничность трактуется как «инструмент», как «создаваемый на основе элементов культуры социальный и политический ресурс, используемый индивидами, группами и элитами для достижения своих целей, как наступательных, так и оборонительных». Согласно данному подходу, сама по себе этничность не является причиной этнического конфликта, а становится лишь средством маскировки других конфликтов (экономических, политических, социальных).

Конструктивистский подход, получивший наибольшее распространение в 1990-е годы, делает упор на социальный характер происхождения и природы этничности. Крупный отечественный теоретик конструктивизма В.А. Тишков отмечает, что «этническую идентичность следует рассматривать больше как форму социальной организации, чем как выражение определенного культурного комплекса». Под этнической общностью Тишков понимает «группу людей, члены которой имеют общие название и элементы культуры, обладают мифом (версией) об общем происхождении и общей исторической памятью, ассоциируют себя с особой территорией и обладают чувством солидарности».

С точки зрения конструктивистского подхода этничность не порождает конфликт. На возникновение конфликта воздействуют различные социальные группы, которые используют этничность как инструмент для реализации собственных целей.

Итак, этнические общности могут быть рассмотрены:

- 1) в качестве относительно самостоятельных социумов с характерными для них разными уровнями экономического и социального развития;
- 2) в рамках культуры, включая историческую традицию, язык, обычаи;
- 3) с точки зрения численных и дистанционных параметров (численность, компактность, дискретность и пр.);
- 4) в качестве разнообразных политических институтов (государственные, партийные, клановые и пр.).

Таким образом, понимание сути этнического конфликта неразрывно связано с понятием этничности. Суть далеко не каждого этнического конфликта заключается в этничности (этничность – скорее форма проявления конфликта). Чаще всего – это конфликты, связанные со статусными или территориальными претензиями. При этом более сильный этнос ограничивает или исключает претензии более слабых этносов. Имяющие высокий статус члены группы обычно стараются перевести недовольство, существующее внутри группы, на внешнего врага. Неравенство этносов чаще всего обусловлено объективными обстоятельствами – численностью, отсутствием ресурсной базы, вклад в развитие экономики, культуры, географические условия и т. д.

Для большинства этноконфликтологов характерен функциональный подход к пониманию конфликта. Так, В.А. Тишков определяет межэтнический конфликт как «любую форму гражданского, политического или вооруженного противоборства, в котором стороны, или одна из сторон, мобилизуются, действуют или страдают по признаку этнических различий».

Что касается вопроса соотношения понятий этнический и этнополитический конфликт, то большинство специалистов трактует первое понятие как более широкое. В то время как В.А. Тишков, например, эти два понятия не разграничивает. Следует учитывать, что подавляющее большинство этнических конфликтов имеют политическую составляющую, то есть в большей или меньшей степени они являются этнополитическими.

Не только этнический, но и религиозный фактор может вызывать конфликты. Речь идет о религиозном (или межконфессиональном) конфликте. Название здесь говорит само за себя: межконфессиональный конфликт – конфликт между группами, относящимися к разным конфессиям или религиозным убеждениям.

В современном мире существует множество религий и религиозных верований. На протяжении всей истории человечества религия оставалась важнейшей составляющей жизни общества. Поиски духовных ориентиров, точек опоры в быстро меняющемся мире приводят к тому, что в настоящее время роль религиозного фактора возрастает. Связано это во многом с тем, что религия – важнейший социальный институт, который включает в себя систему социальных норм, ценностей, ролей, обычаев, верований, ритуалов, стандартов поведения.

Существует множество определений понятия религии. В социологии религия рассматривается с содержательной и функциональной точки зрения. Со стороны содержания, религия – прежде всего социальный феномен, который способствует укреплению общества. Согласно функциональному подходу, религия – любые убеждения и верования, в которых решаются фундаментальные вопросы человеческой жизни. На основании этих двух подходов формулируется общее социологическое определение религии. «Религия – это феномен, который объединяет культурную, социальную и личностную системы в единую организованную структуру, воздействующую на процессы изменения и развития общества. Религия – это органическая часть общественной жизни, и на разных этапах развития человеческого социума характер связей между религией и обществом варьируется».

Как социальный институт, религия выполняет в обществе ряд функций:

1. Мировоззренческая (религия задает установки для осмысления мира).
2. Компенсаторная (религия помогает человеку уйти от ощущения собственной беспомощности, снимает психологическое напряжение).
3. Коммуникативная (помогает осуществлять общение между верующими, а также между человеком и Богом через молитву).
4. Регулятивная (происходит управление деятельностью людей посредством норм, ценностей, традиций, стереотипов, обычаев).
5. Интегрирующая (поддерживает стабильность того или иного общественного фактора).
6. Культуротранслирующая (религия способствует развитию культуры, таких направлений, как письменность, книгопечатание, искусство).
7. Легитимирующая (способствует узакониванию некоторых общественных порядков, институтов, отношений, норм).

В современном мире отмечается тенденция к политизации культуры. Однако это отнюдь не значит, что общество становится более религиозным. Очень часто недовольство социально-экономической или политической обстановкой перерастает в религиозные волнения. Также религия зачастую становится частью националистических программ.

Факты, свидетельствующие, что религия может действовать как фактор разрушительный, несущий конфликт, а не интеграцию и стабильность, рассматриваются в рамках теории конфликтов.

Многие исследователи указывают на общность светских и религиозных идеологий в том отношении, что они оправдывают социальное неравенство,

либо как «естественное», то есть основанное на способностях и успехах, либо как «Богом созданное».

Отступление от принципа равенства религиозных групп (на любом уровне) перед законом означает проявление нетерпимости; привилегии одних и дискриминация других религиозных групп неминуемо создают конфликтные ситуации на религиозной почве. Религиозная группа, как и любая социальная группа, обладает своей структурой, у нее есть цели, и она вступает в определенные отношения с другими группами. Сущность группы – это не сходство или различия между ее членами, а их взаимозависимость, которая может варьировать (от неструктурированной «массы» до тесного единства). Это зависит, помимо всего прочего, от размера и организации группы, а также от степени близости отношений между членами группы. Нужно учитывать также, что человек является членом не одной, а нескольких более или менее пересекающихся между собой групп. Одна из наиболее важных потребностей, на удовлетворение которых в религиозной группе рассчитывают ее члены, – потребность в защищенности, безопасности, обладании основой существования, «почвы под ногами», устойчивости в жизненных бурях.

Многие люди до сих пор считают, что всякая чужая, «не их», религия является выдумкой людей, тогда как их собственная религия является открытием Божиим. Тогда возникает не только нетерпимость к людям, исповедующим иную религию, но и желание навязать им свои религиозные взгляды, с их точки зрения единственно верные. Стремление обратить «иноверцев» в «свою веру» получило название прозелитизм. В религиозных обществах полноценными членами общества признаются приверженцы господствующей религии.

Неверие обычно воспринимается как симптом полной асоциальности. Чаще всего конфликты на религиозной почве возникают по причине партикуляризма. Смысл этого понятия заключается в том, что определенная религиозная группа считает себя исключительной обладательницей истины и истинной морали. Вследствие этого возникают конфликты на почве религиозных расхождений. Проявления партикуляризма встречаются в виде деления религий на «истинные» и «ложные», «хорошие» и «плохие», «полезные» и «вредные». Религиозные группы, которым не присущ партикуляризм, обычно не испытывают враждебности по отношению к другим группам и их верованиям.

Часто религиозные конфликты могут маскировать столкновения на этнической или классовой основе. Враждебность по отношению к другим религиозным группам колеблется в зависимости от того, в какой мере религиозные различия связаны с экономическими, политическими или национальными интересами. Религиозные различия в таких случаях выполняют чисто идеологическую функцию.

Еще один тип конфликтов связан с существованием религии в обществе, находящемся на той или иной стадии развития процесса секуляризации, то есть освобождении общественных институтов от церковного влияния. Эти конфликты могут быть вызваны изменениями духовной жизни общества, обусловленными формированием светской культуры, противоречащей традиционным религиозным взглядам на мир и соответствующим моральным ценностям. Религиозная приверженность может приводить к конфликту не только с научными взглядами на мир, но и с нормами светской морали, требованиями закона. Церковь, например, считает как великий грех искусственное прерывание беременности, вступая в противоречие с общественным мнением.

Особое внимание следует обратить на истолкование божественных законов. Такие мировые религии как буддизм, христианство и ислам в их классическом, традиционном варианте основаны на терпимости и человеколюбии, они не призывают напрямую к борьбе с представителями другой веры. Здесь вопрос стоит в интерпретации тех или иных догматов. Например, исламские

фундаменталисты используют понятие джихад для обозначения войны с неверными во имя распространения мусульманской веры. Однако с арабского языка джихад переводится как «усилие». Если в первые века распространения ислама джихад действительно трактовался как война, причем война оборонительная, то начиная с XIV в., концепция джихада усложняется: наивысшим проявлением считается джихад духовный, т.е. внутреннее самосовершенствование на пути к Аллаху. Таким образом, джихад можно истолковать и как обоснование приложения максимальных усилий для процветания государства, и как оправдание для терактов – все зависит от политических задач того или иного лидера.

Используя религиозную веру и религиозные символы, можно придать сакральность политическому конфликту. Таким образом, именно религиозный фактор становится одним из наиболее удобных при использовании в политических целях для оправдания агрессии.

Можно выделить ряд постоянно действующих факторов, которые могут привести к возникновению религиозных конфликтов:

1. Поликонфессиональный характер государства.
2. Особенности государственного строительства. Существуют государства, образованные без учета исторически сложившихся общностей, в состав которых входят народности и территории, отличающиеся в этническом и религиозном отношении и сохраняющие определенную долю самостоятельности.
3. Дискриминация отдельных религиозных групп населения, проявляющаяся в социально-экономическом неравенстве, а также в преобладании в политической элите страны представителей определенной конфессии.
4. Экономическая, военная, идеологическая или политическая поддержка оппозиционного религиозного движения извне.
5. Вмешательство одних государств в дела других государств под предлогом борьбы с нарушениями прав единоверцев.
6. Вмешательства политики в сферу религии. Влияние политики может привести к конфликтам среди сторонников одного и того же религиозного учения внутри представителей одной конфессии.

Чтобы понять источники межконфессионального напряжения, нужно учитывать все причины: экономические, социальные, политические, психологические и т.д. Именно эти причины провоцируют конфликты, религия же или становится катализатором, или используется как идеологический инструмент.

Наиболее актуальными причинами современных конфликтов, имеющих внешнюю форму религиозных, являются следующие:

1. Мировой социально-экономический дисбаланс, когда одни страны гораздо богаче других.
2. Центробежные политические процессы, когда те или иные этнические группы предпочитают иметь свои государственные образования.
3. Региональные или внутригосударственные социальные проблемы, другими словами – бедность страны или региона, провоцирующая протестные настроения и чувство социальной несправедливости.
4. Низкий уровень образования и культуры населения.

К тому же, все это наслаивается на национальные и социальные стереотипы, историческую память (особенно негативную), индивидуальную психологию.

В настоящее время мы переживаем новую эпоху гонения на христиан, которую некоторые эксперты сравнивают со временами римских императоров первых трех веков. Простые жители благополучных стран ничего не знают или не хотят знать об этом и принадлежит пока к «молчаливому большинству». Если мы попытаемся сосчитать количество жертв гражданских столкновений

и войн из числа убитых по религиозному признаку, то получим поистине ужасающие цифры.

Христианская Церковь начала подвергаться гонениям с первых лет своего существования. Языческие писатели и христианские апологеты единогласно свидетельствуют, что появление и распространение христианства было встречено со стороны населения Римской империи единодушной ненавистью – со стороны, как низших слоев общества, так и образованного класса.

В первые века бытия церкви христиан преследовали потому, что христианство оказалось в противоречии с основными законами Рима, касающимися религиозной жизни его граждан. Правовой порядок империи предъявлял к исполнителям такие требования, которые последние не могли выполнить, оставаясь христианами. Такие же неприемлемые для христиан требования сегодня выдвигаются в некоторых странах, где приняты законы «о богохульстве». Конечно, святые традиции традиционных религий не должны подвергаться поруганию. Однако это не имеет ничего общего с ситуацией, когда исповедание Христа Богом объявляется богохульством, а христиане оказываются перед выбором: остаться христианами и пострадать, может быть даже до смерти, или отречься от своей веры.

Одним из способов борьбы с дискриминацией христиан является активизация межрелигиозного и межкультурного диалога. Ему принадлежит важная роль в создании необходимых условий нормализации межрелигиозных отношений в проблемных регионах мира.

В России накоплен уникальный опыт мирного сосуществования религий, являющихся для нашей страны традиционными. И это несомненное богатство может быть полезно и для других стран и народов.

Ведя диалог с последователями других религий, мы трудимся ради преодоления межнациональных, политических и межрелигиозных конфликтов. Такой диалог позволяет лучше понять друг друга, преодолеть ложные стереотипы, которые зачастую порождают ненависть и агрессию в отношении представителей иной религии.

Сегодня часто приходится слышать, что христианам, подвергающимся преследованиям, нужно создать условия для свободной эмиграции в третьи страны, но такие усилия лишь будут на руку тем, кто их преследует. Их цель как раз и состоит в том, чтобы выдавить христианское население, вынудить его к эмиграции. Напротив, все те, кто считает себя людьми доброй воли и мира, должны оказывать содействие тому, чтобы христиане чувствовали себя в безопасности, живя на земле своих предков, и вносили свой посильный вклад в дело процветания своей родины. Они не должны ощущать себя гражданами второго сорта или «пятой колонной» Запада. Христианской молодежи в этих странах нужно дать понять, что ее будущее целиком и полностью связано с родной землей, что они живут на ней не как нежеланные гости, существование которых большинство просто терпит, но как полноправные граждане.

Панорама истории государственно-конфессиональных отношений в России свидетельствует, во-первых, о том, что политика власти в этой сфере всегда определялась более общими задачами – такими как обеспечение целостности государства, его политической стабильности, сохранение межнационального и межрелигиозного мира. Во-вторых, при всей противоречивости вероисповедной политики государства, временами возвратных движениях, ее ведущим вектором было постепенное ограничение подлежащих религиозному контролю областей жизни общества и человека. Вплоть до начала XX в. на это, в частности, были направлены такие меры:

С одной стороны, обеспечение необходимой меры свободы религиозной практики всех признанных в государстве конфессий, и с другой – запрет для них миссионерской деятельности за пределами собственного конфессионального сообщества. Исключительным правом такой деятельности пользовалась

только Русская Православная Церковь – первенствующая и господствующая. Но и она не должна была прибегать к мерам насилия в обращении в православие иноверцев.

Сдерживающим фактором развития межрелигиозных отношений является также и то, что РПЦ, будучи самой массовой и пользующейся высоким доверием в обществе религиозной организацией, располагая всесторонней поддержкой государственной власти, не испытывает внутренней потребности в развитии таких отношений. Значительная часть приходского духовенства, епархиальных архиереев, исходя из своих узко конфессиональных забот и интересов, как правило, уклоняются от прямых контактов с католическим духовенством, протестантскими пасторами, служителями других религий. Что же касается руководства РПЦ, то, представляя церковь большинству и создавая свою ответственность за поддержание межрелигиозного мира в стране, а также, не желая утратить роль лидера в среде религиозных институтов, оно в течение последних пятнадцати лет предпринимает шаги к развитию и институциональному оформлению межрелигиозных и межконфессиональных отношений.

Необходимо отметить, что при всех доктринальных расхождениях, различиях национально-культурных традиций и даже национально-политических устремлений верующих и религиозных организаций России у них существуют фундаментальные предпосылки к взаимопониманию и взаимодействию – это принадлежность к общему Отечеству, единство духовно-нравственных ценностей и сознание ответственности за стабильность в стране.

#### *Заключение*

Религия (конфессии) неотделимы от истории человечества, пронизывает все сферы духовной жизнедеятельности и является одним из столбов национальной и мировой культуры. Отношение общества к религии зависит от многих факторов. Определяющее значение имеют уровень его цивилизованного развития, сложившиеся традиции, место и роль церкви в жизни общества, состояние государственно-церковных отношений, обеспеченность социальных и гражданских свобод и прав.

Добрая традиция отечественных религий – их патриотическое служение интересам России, духовная поддержка общества во времена тяжелых испытаний. Затянувшийся кризис реформируемого Российского государства актуализировал потребность в гуманитарном потенциале религии. Авторитет религиозных объединений и конфессий в глазах общества прежде всего опирается на моральный авторитет их служителей и приверженцев.

Исследования показывают, что престиж религиозных объединений во многом определяется мерой их вовлеченности в миротворческую деятельность, в дела милосердного служения. Это опека над немощными и больными, помощь бездомным и неустроенным людям, духовная и иная поддержка лицам, оказавшимся в беде и др.

В «Основах социальной концепции Русской Православной Церкви» высказана готовность к диалогу с учеными-гуманитариями. Приведенные выше соображения свидетельствуют, что для этого сложились вполне реальные перспективы. Диалог мировоззрений и толерантность стали девизом современной духовности.

Актуальность данной проблемы позволяет говорить о межконфессиональных отношениях как важном и значимом общественном феномене. От того, каким образом будут складываться взаимоотношения между конфессиями, в каком ракурсе (позитивном, негативном) верующие различных конфессий будут воспринимать друг друга, во многом зависит стабильное общественное развитие.

На современном этапе межконфессиональные отношения рассмотрены в различных аспектах социокультурного знания. Имеющиеся подходы описывают межконфессиональные отношения преимущественно через формы взаимодействия (интеракцию) или диалога (коммуникацию). Между тем, данная парадигма рассмотрения межконфессиональных отношений позволяет выйти за пределы непосредственной социальной практики, углубляясь в сферу сознания верующих.

**Список литературы**

1. Аринин Е.И. Религиоведение. Введение в основные концепции и термины. – М., 2004. – С. 288–310.
  2. Митрохин Л.Н. Понятие религии. – М., 2003. – С. 78–79.
  3. Писманик М.Г. Лекции по религиоведению: Учебное пособие / Пермский государственный технологический университет. – Пермь, 2006. – 245 с.
  4. Доклад председателя Отдела внешних церковных связей Московского Патриархата митрополита Волоколамского Иллариона на международной конференции «Свобода вероисповедания: проблема дискриминации и преследования христиан» (30 ноября 2011 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.patriarchia.ru>
- 

**Саркисьян Татьяна Николаевна** – канд. культурологии, доцент кафедры профессиональной педагогики, психологии и культурологии Института морского транспортного менеджмента, экономики и права ФГБОУ ВПО «Государственный морской университет им. адмирала Ф.Ф. Ушакова», Россия, Новороссийск.

**Панченко Сергей Васильевич** – канд. филос. наук, доцент, начальник кафедры профессиональной педагогики, психологии и культурологии, проректор по воспитательной работе Института морского транспортного менеджмента, экономики и права ФГБОУ ВПО «Государственный морской университет им. адмирала Ф.Ф. Ушакова», Россия, Новороссийск.

---

Трофимова Ирина Михайловна

## СТРАТЕГИЧЕСКИЙ МАРКЕТИНГ ТАМОЖЕННЫХ УСЛУГ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

**Ключевые слова:** стратегический маркетинг, таможенные услуги, маркетинговые исследования.

*Статья посвящена проблемам стратегического маркетинга таможенных услуг в современной экономике. Подробно рассмотрены принципы стратегического маркетинга, раскрыты этапы и виды мониторинга проблем таможенных услуг. Предложены пути и методы решения проблем в области таможенного маркетинга.*

**Keywords:** strategic marketing, customs services, marketing research.

*The article is devoted to problems of strategic marketing of customs services in the modern economy. Considered in detail the principles of marketing, studied conducting, stages and types of monitoring problems of customs services. The ways and methods of solving problems in the field of customs marketing.*

Вопросы стратегического маркетинга таможенных услуг актуальны в условиях современной экономики. Эффективная конкуренция в сфере государственных услуг, решение проблемы по обеспечению должного уровня безопасности и соответствие международным стандартам в сфере торговли – все это определяет перспективы развития института таможенного администрирования. Чтобы добиться поставленных целей необходимо исследовать конъюктуру российского рынка товаров и услуг, обладать гибкими свойствами самоорганизации и адаптации к изменениям рыночных структур, быть восприимчивым к нововведениям. Эффективность и качество решения проблем рынка определяется наличием инновационных разработок, научно обоснованной теоретической базы, а также проведением масштабных исследований стратегических изменений в сфере таможенной и внешнеэкономической деятельности. В связи с этим актуализируется роль стратегического маркетинга в решении задач, связанных с развитием таможенного администрирования России. Для обеспечения должного качества таможенных услуг, удовлетворяющих потребности участников ВЭД и государства в целом, каждый руководитель всех уровней управления таможенными органами должен участвовать в реализации маркетинговых программ и обладать знаниями основ маркетинга.

Маркетинговые исследования – это целенаправленный сбор, обработка и анализ информации с целью уменьшения неопределенности при принятии управленческих решений. Характер маркетинговых исследований формируется под влиянием необходимости решения возникающих проблем рынка. Основными направлениями маркетинговых исследований являются: маркетинговая среда, потребители, конкуренты, диверсификация товаров и услуг на рынке. Предприятия, проводящие маркетинговые исследования самостоятельно определяют направленность и объем исследований, исходя из этого различают маркетинговые исследования по масштабам и видам. Изучая политику зарубежных компаний, проводящие маркетинговые исследования, можно сделать вывод, что приоритетными направлениями являются исследования сбыта и реализации продукции; распределения долей рынка между производителями; реакция покупателей на модифицированные товары; изучение поведения конкурентов; эффективность использования рекламных средств. Масштабы маркетинговых исследований определяются размерами и специализацией предприятия-производителя. Например, предприятия, выпускающие потребительские товары, расходуют на маркетинговые исследования 0,08% от валового оборота, в то время как производители продукции промышленного



назначения 0,04%. Однако в условиях современной экономики российские предприятия-производители почти не проводят маркетинговых исследований. Это связано прежде всего с неустойчивостью развития политической и экономической ситуации в стране.

Эффективность исследований зависит от соблюдения базовых принципов проведения маркетинговых исследований – точности, объективности, тщательности. Объективность маркетинговых исследований определяется необходимостью учета всех факторов, влияющих на конъюктуру рынка. Точность маркетинговых исследований заключается в четкости постановки задач исследования, выборе необходимых инструментов для получения достоверных результатов исследований. Принцип тщательности раскрывается в детальности планирования каждого этапа исследования, качественности выполнения всех операций, а также в профессионализме исследовательского состава. Составной частью маркетинговых исследований является маркетинговая информационная система, представляющая собой совокупность методов анализа и распределения полученной в ходе исследований информации для принятия управленческих решений. Результатом исследований маркетинговой информационной системы являются информационные потоки, на характер которых влияют внешние и внутренние среды. К внешним средам относятся влияние микросреды: рынки, каналы распределения и сбыта товаров и услуг, конкурентная среда; и влияние макросреды: демографические, экономические, природные, политические и научно-технические факторы. Внутренние факторы, оказывающие влияние на информационные потоки являются финансовое положение фирмы, научно-исследовательский потенциал, сфера и масштабы производства.

Информация, полученная в ходе маркетинговых исследований должна раскрывать характеристику потенциальных потребителей; данные о доли конкурентах на рынках, их ценовую политику и рекламно-пропагандистские средства; покупательский спрос потребителя; географические особенности размещения рынка; общие рыночные условия, включая налоги и законы. Достоверная и оперативно полученная информация помогает повысить и оценить эффективность деятельности, получить преимущества над конкурентами, следить за внутренней и внешней средой, снизить риск и повысить авторитет фирмы.

Существует множество концептуальных подходов, реализуемых стратегическим маркетингом. К ним относятся: ориентация на высокое качество товаров и услуг; ориентация на низкие цены; ориентация на постоянное совершенствование товара; ориентация на инновации и нововведения; ориентация на увеличение доли занимаемого рынка; ориентация на потребителя; ориентация на бренд. Таким образом, однолинейных маркетинговых концепций не существует, после внедрения которых происходит мгновенный рост доли фирмы на рынке. Подробно рассмотрев концептуальные подходы стратегического маркетинга, можно сделать вывод, что это комплексная стратегия поведения фирм, в каждом конкретном случае одна из которых является доминирующей. В современной экономике таможенные органы направлены на содействие развития фирм в сфере внешнеэкономической деятельности. В качестве базовой концепции эффективного функционирования предприятий таможенные органы рассматривают концепцию ориентации на потребителей, но в то же время, концепции повышения качества продукции, совершенствования обслуживания и взаимоотношения с потребителем, а также увеличение доли государственных услуг в таможенном секторе являются значимыми для таможенных органов.

Главными задачами маркетинга являются: создание конкурентного товара; анализ потенциальных потребностей потребителей; установление цены на товар; обеспечение информационной доступности потребителям о предоставляемых услугах; адаптация рынка к изменениям потребностей потребителя.

Государственные функции регулирования и контроля внешнеэкономической деятельности реализует система таможенного администрирования. Таможенная система имеет два организационных уровня. На первом уровне формируются политика, цели, экономические механизмы и стратегия таможенного дела. На втором уровне функционируют организационно-технологические инструменты для их практической реализации. Конституция РФ, Таможенный кодекс, федеральные законы и нормативно-правовые акты Российской Федерации формируют правовую основу таможенных органов. В целом таможенное администрирование рассматривается как система правовых, экономических, организационных и иных широкомасштабных мероприятий, направленных на реализацию и защиту внутренних и внешнеэкономических интересов Российской Федерации в условиях развивающихся рыночных отношений.

В связи со входом России во всемирную торговую организацию роль таможенного института заметно усиливается в системе государственного регулирования внешнеэкономической деятельности, также увеличивается масштаб влияния на процессы международной интеграции экономики России на международной арене. Используя специфические технологии, таможенное администрирование оказывает комплекс услуг государству, направленных на формирование эффективного функционирования внешнеторгового сектора экономики страны. Федеральная таможенная служба Российской Федерации осуществляет борьбу с контрабандой, и иными преступлениями и административными правонарушениями, выполняет функции валютного контроля, а также в пределах своей компетентности издает нормативно-правовые акты.

Функции таможенных органов Российской Федерации обусловлены социально-экономическими проблемами: неразвитая система диверсификации экономики, наличие ограничений для осуществления предпринимательской и инвестиционной деятельности, научно-техническое отставание от ведущих стран мира. Главной задачей деятельности таможенных органов РФ является устранение излишнего вмешательства государства в экономику страны, а также контроль эффективности бюджетных программ в области государственной экономики.

В современной экономике таможенные органы играют значительную роль в развитии экономики. В связи с началом активной интеграции страны в мировое экономическое пространство возникла необходимость повышения инвестиционной привлекательности таможенных органов. Сфера таможенных услуг представляет собой отношения, в результате которых участнику внешнеэкономической деятельности или государству в целом оказывается таможенная услуга экономического или правового характера. Услуги, предоставляемые таможенными органами, являются государственными услугами. В широком смысле государственная таможенная услуга представляет собой общественно-экономическое благо, создаваемое таможенными органами в процессе таможенной деятельности. В узком смысле государственная таможенная услуга – это последовательность действий, которые реализуют таможенные органы при помощи специальных таможенных инструментов с целью повышения уровня потребительской полезности сферы внешнеэкономической деятельности для участников ВЭД и государства. Под потребительской полезностью понимается эффективное регулирование и контроль в сфере ВЭД, минимизирующие издержки потребителей.

Для устойчивого функционирования сферы государственных услуг стратегия и организация таможенной системы должны ориентироваться на социальный эффект и соответствовать общегосударственной стратегии развития

страны. Этого можно достичь путем оптимизации таможенных операций и технологий. Государственные таможенные услуги носят двойственный характер на рынке частных услуг. С одной стороны, при оказании услуг государству, главной целью таможенных органов является формирование результативной таможенной системы и ее эффективное функционирование в сфере государственных таможенных услуг. С другой стороны, при оказании услуг бизнесу, главной целью таможенной системы является результативное содействие внешнеэкономической деятельности участникам ВЭД.

Разновидностями услуг, предоставляемые таможенными органами бизнесу, направленными на развитие внешнеэкономической деятельности, являются подбор кодов Товарной номенклатуры внешнеэкономической деятельности, оформление внешнеэкономических сделок, расчет таможенных платежей, получение сертификатов соответствия, оценка таможенной стоимости экспортируемых и импортируемых товаров, а также таможенное оформление экспортно-импортных грузов. Таможенные услуги могут иметь рыночный и нерыночный характер. Сравнительная характеристика таможенных услуг рыночного и нерыночного характера представлена в табл. 1.

Таблица 1

Сравнительная характеристика услуг рыночного и нерыночного характера

Услуги	Таможенные услуги нерыночного характера	Таможенные услуги рыночного характера
Характер	Нерыночные, не являются товаром, оказываются только таможенной системой	Рыночные, индивидуальные, являются товаром, могут оказываться и др. организациями
Кому предоставляется	Всему обществу	Индивидуально участникам ВЭД (физическим и юридическим лицам)
Назначение	Реализация целей таможенной политики, обеспечение экономической безопасности, формирование фискальных доходов государства	Содействие внешнеэкономической деятельности и торговле

Таким образом, государственная таможенная услуга представляет собой таможенные операции, предоставляемые таможенными органами в соответствии с действующей нормативно-правовой базой и технологиями. Потребителями государственных таможенных услуг являются субъекты таможенных правоотношений: физические лица, участники ВЭД, перевозчики, владельцы складов временного хранения и таможенных складов, владельцы магазинов беспрошпинной торговли, таможенные представителями, государственные структуры.

При рассмотрении таможенной деятельности как услуги возникает возможность применения инструментов стратегического маркетинга с целью повышения качества и эффективности таможенных услуг в условиях современной экономики. В данных условиях главной целью таможенного маркетинга является обеспечение конкурентоспособности таможенной службы при решении общегосударственных задач по повышению экономического роста и социального благополучия общества при следовании законодательству РФ в таможенной сфере.

Мониторинг проблем, возникающих в системе таможенных услуг, является ключевым условием ее успешного функционирования. В процессе мониторинга ставятся две основные задачи: сбор и анализ информации о таможенных услугах, не удовлетворяющих потребителей; подготовка эффективных управленческих маркетинговых решений по устранению проблем.

Плановый маркетинговый мониторинг таможенных услуг является основным компонентом маркетингового мониторинга, инструментом систематического выявления проблем в системе таможенных услуг, проводится по установленному регламенту.

Целью планового маркетингового мониторинга является выявление таможенных услуг, являющихся «узкими» местами системы с точки зрения удовлетворенности участников ВЭД их качеством. Под «узкими» местами понимаются таможенные услуги, препятствующие решению задач законной международной торговли, ускорению внешнеторгового товарооборота или ведут к неоправданным расходам участников ВЭД.

Основными принципами мониторинга являются: целенаправленность – совершенствование системы таможенных услуг; целостность и системность – мониторинг проводится поэтапно на всех уровнях управления таможенной службой; информационное единство – мониторинг на всех уровнях управления таможенной службой проводится на основе единой информации, полученной от участников ВЭД в регионах деятельности таможен; доступность для участников ВЭД – любой участник ВЭД имеет право участвовать в мониторинге при соответствии критериям законопослушности и регулярности ВЭД; демократичность – любой участник ВЭД имеет возможность высказывать любые соображения по поводу фактического и желаемого состояния таможенных услуг.

Этапами проведения мониторинга таможенных услуг являются: 1) информационный (сбор, обработка и передача информации о маркетинговых проблемах); 2) аналитический (определение наиболее типичных проблем, вариантов их решения); 3) подготовка принятия управленческого маркетингового решения 4) обобщение альтернатив таможенных услуг, их оценка с точки зрения целесообразности и эффективности.

Маркетинговые исследования включают в себя методы статистического анализа, социологических опросов, психологических тестов и т. д. Особенностью маркетинговых исследований является то, что в специализированных исследованиях приоритетной является методика проведения, а в маркетинговых исследованиях приоритетен результат. В конкурентной борьбе выигрывает не тот, кто получил максимально точный результат, а тот, кто первым нашел и реализовал верное решение.

По способу получения маркетинговых исследований информации различают два основных вида: вторичные исследования и первичные исследования.

1. Вторичные (кабинетные) исследования базируются на уже имеющейся информации из двух видов (внутренних и внешних) источников.

1. Внутренние источники – это источники информации, расположенные внутри предприятия. Они являются основным видом источников информации в маркетинге, не требуют больших затрат.

2. Маркетинговая статистика (характеристика товарооборота, структура продаж, рекламы и т. п.). Это информация о рынке, о том, кто, что, когда, где, с какой регулярностью, на каких условиях, в каком количестве и т. д. покупает.

3. Данные о маркетинговых затратах (по продукту, сбыту и коммуникациям). Маркетинговые мероприятия очень затратны. Они должны не только окупиться, но и принести ощутимую прибыль. Поэтому лучше вовремя остановиться, если что-то «вдруг не работает», чем терять время, деньги и рыночные возможности.

4. Внутрифирменные данные (производительность оборудования, загрузка мощностей, характеристика системы складирования и др.). Данная информация отражает внутренний потенциал предприятия, который необходимо учитывать при планировании маркетинговых мероприятий. 5. Внешние источники информации состоят из общедоступных материалов сторонних организаций, представляющих ценность для планирования маркетинговых мероприятий.

5. Материалы государственных и муниципальных органов власти и управления. Из них можно выяснить, например, условия оказания поддержки малому бизнесу, приоритеты территориального развития, положение об образовании избирательных участков.

6. Материалы торгово-промышленных палат. Торгово-промышленные палаты (ТПП) представляют собой некоммерческие организации, занимающиеся координацией предпринимательской деятельности и существующие за счет взносов своих членов и оказания сопутствующих услуг (экспертных, аналитических и пр.). Кроме того, региональные ТПП имеют возможность связываться с ТПП других регионов и даже стран для развития торговых связей, организации деловых визитов, сопровождения сделок и т. д.

7. Сборники статистической информации. Эти данные незаменимы для анализа рыночных тенденций. Основные источники информации – обобщенные данные налоговой отчетности, материалы переписи населения и обследований хозяйствующих субъектов, а также данные других федеральных органов (Таможенной службы, Роспотребнадзора и т. д.).

8. Специализированная литература, сообщения в журналах и газетах. Это то, что можно почерпнуть с помощью контент-анализа печатных изданий. Даже профессиональные разведки мира большую часть информации получают из открытых источников. Тут речь может идти, например, о поиске перспективных направлений развития бизнеса или новых технологиях.

Исследования, выполненные на основе вторичной информации, обычно являются предварительными и носят описательный или постановочный характер. С помощью таких исследований можно определить, к примеру, тенденции развития рынка, конкурентные стратегии, местные инфраструктурные особенности и т. д.

Достоинствами вторичных (кабинетных) исследований являются меньшие затраты времени и финансов, чем на первичные исследования, и возможность использования результатов для определения задач первичного исследования, если цель не достигнута.

II. Первичные (полевые) исследования базируются на рыночной информации, собранной впервые для конкретной цели. Эти исследования почти всегда обходятся гораздо дороже кабинетных. Они проводятся в случаях, когда высокие затраты компенсируются значимостью решаемых задач.

Выделяют несколько видов первичного мониторинга:

1. Опросы потребителей и контрагентов. Проведение опросов подразумевает два возможных подхода к их организации: анкетирование и интервью. Большой разницы между ними нет. Единственное различие в том, кто заполняет опросный лист. При проведении анкетирования это делает респондент, а при проведении интервью – интервьюер.

Анкетирование – это письменная форма опроса, осуществляемого вне непосредственного контакта с респондентом. Анкетирование проводить дешевле, быстрее и проще. Однако оно дает очень высокий процент брака за счет непонятности вопросов, невнимательности при заполнении.

Интервьюирование – это письменная форма опроса, осуществляемого в процессе непосредственного контакта с респондентом. Интервью отличается большей точностью, трудоемкостью, значительными затратами времени и необходимостью специальной подготовки интервьюеров.

Технология проведения опросов предусматривает множество вариантов.

1. Личная беседа через прямой контакт с респондентом подразделяется на три разновидности:

- стандартизированный опрос – основан на использовании стандартных вариантов ответов;
- нестандартизированный опрос – основан на использовании в опросах помимо стандартных вариантов ответа так называемых открытых ответов на во-

просы. Этот метод используется как в анкетировании, так и в интервьюировании респондентов. Его недостаток – высокая трудоемкость обработки анкет с большим количеством открытых ответов;

– экспертный опрос – не подразумевает использования анкет. Обычно беседа ведется под запись на диктофон с последующей расшифровкой и анализом.

2. Телефонный опрос дешевле, быстрее и менее трудоемок.

3. Компьютерный опрос включает в себя три варианта: адресную рассылку, интерактивный опрос на сайтах и рассылку по электронной почте опросников контрагентам и потенциальным партнерам.

4. Почтовый опрос снижает трудоемкость исследования, особенно при охвате больших территорий.

5. Групповое интервью – очень эффективная форма исследования рынка, ограниченная лишь потенциалом опрашиваемых.

6. Фокус-группа состоит из 12–15 человек опрашиваемых, с которыми в течение 1,5–2 ч. в непринужденной обстановке (за чашкой чая) под запись на диктофон беседует ведущий (модератор). Фокус-группа очень эффективна при планировании рекламных кампаний и в разрешении любых вопросов, где требуется быстрый ответ с большой долей допустимости.

II. Наблюдение за респондентами. Представляет собой исследования, не подразумевающие личных контактов маркетолога с респондентами. Перечислим основные виды.

Наблюдение с участием исследователя – когда маркетолог присутствует в месте продаж и самостоятельно фиксирует информацию о поведении покупателей.

Безучастие исследователя – когда маркетолог перепоручает сбор информации сотрудникам других подразделений компании либо использует технические средства (видеокамеры, компьютерные технологии и др.). Затем полученные материалы обобщаются и используются для дальнейшего анализа маркетинговой ситуации.

Одним из самых эффективных методов здесь является использование штрих-кодов при совершении покупок. Получаемая информация сопоставляется с информацией из анкет, заполняемых при выдаче дисконтных карт, и на основе полученных данных формируется выборочная совокупность для проведения исследования. Этот метод позволяет оперативно формировать выборочную совокупность покупателей и анализировать продажи, не спрашивая согласия респондентов.

III. Пробный маркетинг. Подразумевает изучение того, как изменение параметров торгового предложения влияет на показатели продаж. Следует выделить два вида такого рода исследований в маркетинге.

Эксперимент представляет собой локальное изменение параметров товара (цены, качества, оформления, рекламы и т. д.) до того, как по ним будет принято окончательное решение. Если эксперимент дает финансовый результат (дополнительную прибыль), нововведение распространяется на все торговые точки.

Тестирование рынка включает продажи пробных партий нового товара на рынке для изучения реакции потребителей.

Факторы, актуализирующие необходимость использования стратегического маркетинга в таможенных органах, – непосредственное влияние рыночных механизмов на организацию таможенного администрирования, развитие российской экономики в сфере международного сотрудничества и таможенных услуг в сфере ВЭД. В таможенной сфере комплекс предоставления услуг организован и управляем. На рис. 1 схематически представлена сфера таможенных услуг.



Рис. 1. Организационная модель стратегического маркетинга таможенных услуг

В данной системе производство и потребление таможенных услуг осуществляется в процессе таможенной деятельности. Объем, качество и эффективность таможенных услуг определяются маркетинговой стратегией и тактикой предоставления услуг потребителю. Сферы таможенных услуг подвержены постоянным изменениям. В данных условиях решение проблемы маркетинга таможенных услуг в системном плане (в частности, проблемы содействия участнику ВЭД, например, путем уменьшения его потерь в таможенном секторе или проблемы предоставления качественных таможенных услуг в международной цепи поставок товаров) связано с поиском эффективных решений по определенным направлениям: по стратегическому направлению – увеличение или уменьшение сферы действия таможенных услуг, контролируемых таможенными органами на рынке таможенных услуг; по оперативно-тактическому направлению – уменьшение внутренних издержек государственных таможенных услуг (путем уменьшения потерь участника ВЭД в процессе таможенного оформления и контроля на основе упрощения таможенных процедур, внедрения эффективной системы управления рисками, и др.).

Проблема стратегического маркетинга таможенных услуг представлена комплексом задач эффективного функционирования таможенных услуг. Процедура решения проблем стратегического маркетинга в таможенных органах включает в себя следующие основные этапы:

1. Анализ существующей таможенной услуги на рынке таможенных услуг.
2. Формирование определенных требований к таможенной услуге с целью ее создания или модернизации.
3. Определение рациональных позиций услуги и формирование стратегии ее достижения.
4. Формирование маркетинговой стратегии продвижения таможенной услуги и программы ее реализации.

Место и роль стратегического маркетинга в сфере таможенных услуг можно представить в виде схемы (рис. 3).

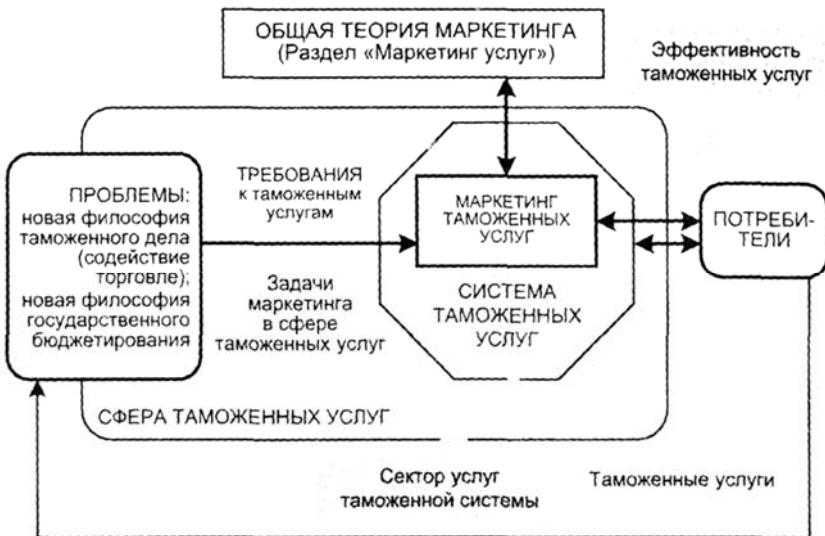


Рис. 3. Место и роль стратегического маркетинга в управлении таможенными услугами

В условиях развития современной экономики Федеральная таможенная служба ориентируется на увеличение результативности регулирования в сфере внешнеэкономической деятельности России, на формирование условий стабильной среды для внешней торговли, на создание современных и универсальных инструментов таможенного регулирования и контроля.

Устойчивая тенденция интегрирования различных стран мира в политические, экономические союзы и организации, а также тенденция глобализации процессов производства, торговли и финансово-экономических процессов являются главными факторами, влияющими на формирование политики таможенного дела. Также значимыми факторами, определяющими необходимость совершенствования современных таможенных инструментов, являются: вступление России во Всемирную торговую организацию, создание единого экономического и таможенного пространства стран Евразийского экономического сообщества, введение принципиально новой формы бюджетирования, диктующая условия создания рынка государственных услуг; необходимость содействия таможенной системы в оказании таможенных услуг бизнесу во внешнеэкономической сфере.

Интенсивная глобальная информатизация также является существенным фактором, определяющим динамику процессов в сферах внешнеэкономической и таможенной деятельности. Формирование всемирного информационного пространства, создание глобальных информационных технологий и систем, структурирование информационных потоков и ресурсов, превращение информации в предмет рыночной востребованности – все это оказывает существенное влияние на мировые экономические тенденции, формируя при этом принципиально новую парадигму таможенного регулирования. В связи с этим возникла необходимость во внесении определенных изменений таможенных органов, в приведении в соответствие целям социально-экономической политики государства организационной структуры, процедур и технологий таможенного регулирования.

Политика таможенного регулирования в сфере внешнеэкономической деятельности формируется как с учетом перспектив развития страны, так и с учетом стратегических интересов современного российского бизнеса. Однако реализация таможенного регулирования сталкивается с определенными проблемами: организационного характера; функционально-технологического характера; научно-прикладного характера.

Для решения проблем институционального характера целесообразно создать иерархическую организационную систему государственных таможенных услуг в сфере ВЭД общегосударственного уровня и уровня таможенных органов. В данных условиях на высшем уровне следует сформировать государственную политику в сфере таможенных услуг, а на уровне таможенных органов решать конкретные задачи по их эффективной реализации.

Проблемы функционально-технологического характера следует решать с помощью выбора мер тарифного и нетарифного регулирования, оптимизации структуры таможенных режимов, управления таможенными рисками, с широким внедрением информационных технологий в практику взаимодействия таможен и участников ВЭД.

Проблемы научно-прикладного характера являются наиболее неразрешенными, так как не в полной мере сложилась система понятий, объединяющая процедуры и средства содействия участникам ВЭД, также не определены теоретико-методологические инструменты для решения поставленных задач.

Рассмотрев функционирование стратегического маркетинга таможенных услуг, необходимо выполнить следующие требования с целью формирования сбалансированной таможенной системы и эффективного ее функционирования на рынке таможенных услуг: определить конкурентную среду таможен-



ных услуг; выявить внутренние сильные и слабые стороны существующей таможенной системы; разработать логически последовательную и интегрированную стратегию создания и продвижения таможенных услуг; модернизировать таможенную систему с учетом изменений в условиях современной экономики; создать дифференцированную по организационным уровням подсистему управления таможенными услугами – систему маркетинга в сфере таможенных услуг; определить критерии оценки социальных, социально-экономических и экономических выгод развития таможенной системы.

Таможенные органы играют особую роль в системе государственных услуг России. Таможенная служба России осуществляет деятельность посредством совокупности «методов и средств обеспечения соблюдения мер таможенно-тарифного регулирования и запретов и ограничений, установленных в соответствии с законодательством РФ о государственном регулировании внешне-торговой деятельности, связанных с перемещением товаров и транспортных средств через таможенную границу». Для деятельности таможенных органов необходим мощный механизм управления и реализации деятельности, которым является стратегический маркетинг таможенных услуг. В перспективе конечной целью создания, функционирования и развития системы таможенных услуг является эффективное согласование всей таможенной деятельности с законами существования и развития рынка без снижения качества таможенного контроля. Несомненно, что в достижении такой цели заинтересовано государство, участники ВЭД и сами таможенники.

**Список литературы**

1. Азаревич Т. День сегодняшний и завтрашний: Таможня и внешнеэкономическая деятельность / Т. Азаревич. – 2009. – №12. – 130 с.
2. Гилберт А. Черчилль, Том Дж. Браун. Маркетинговые исследования: Учебник, 2007.
3. Лозбенко Л. Современная таможня – это сервис // Эксперт. – №42. – 11 ноября, 2011. – 159 с.
4. Постановление Правительства Российской Федерации от 21 августа 2004 г. №429 «Вопросы Федеральной Таможенной Службы» (в ред. Постановлений Правительства РФ от 10.06.2005 №367, от 26.07.2006 №459, от 03.03.2007 №131, от 12.10.2007 №668, от 30.04.2008 №322, от 29.12.2008 №1046, от 28.01.2011 №39, от 01.10.2011 №806, от 18.02.2013 №137, от 04.03.2013 №181).
5. Федеральный Закон РФ №139-ФЗ «О внесении изменений в таможенный кодекс Российской Федерации (таможенные сборы)» // Экономическая газета. – №253. – 16 ноября, 2004.

---

**Трофимова Ирина Михайловна** – канд. психол. наук, доцент, Россия, Москва.

---

*Хорошева Татьяна Александровна*

## ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОЦЕНКИ РАННЕГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ НА ОСНОВЕ ТЕСТА ШТРАСМАЙЕРА

**Ключевые слова:** анализ эффективности, информационное обеспечение, оценка раннего развития ребенка.

*В работе исследуется математический аппарат формализации обработки теста Штрасмайера, применяемого для оценки раннего социально-психологического развития детей с ограниченными возможностями в условиях социально-реабилитационных центров. Предложен алгоритм оценки раннего развития ребенка, который реализован в программе для ЭВМ «Мониторинг раннего развития ребенка».*

**Keyword:** efficiency analysis, information support, rating of development of preschool-aged children.

*This paper describes the mathematical apparatus for formalizing Shtrasmayer test used to rate social and psychological development of preschool-aged children with limited opportunities in social rehabilitation centres. The paper introduces the algorithm to rate development of preschool-aged children implemented in the computer program «Monitoring of the development of preschool-aged children».*

В настоящее время задача использования математического аппарата для оценки индивидуального развития является актуальной, поскольку формализация задач, возникающих в социальных системах, дает возможность отслеживать состояния человека на грани нормы и патологии, что особенно важно для оценки развития детей раннего возраста, когда малейшие изменения оказывают огромное влияние на состояние их здоровья.

Возраст с рождения до 5 лет является наиболее важным периодом в жизни ребенка. Пластичность мозга ребенка раннего возраста, период формирования многих функций на этом возрастном этапе определяют большие потенциальные возможности для проведения медико-психолого-педагогического процесса реабилитации. Наличие ранней и адекватной помощи ребенку позволяет более эффективно компенсировать нарушения в психофизическом развитии малыша и тем самым смягчить, а возможно, и предупредить уже имеющиеся отклонения, значительно снизить степень социальной недостаточности детей, достичь более высокого их уровня развития, а также более успешной адаптации в обществе.

Поэтому важным в процессе принятия решений о необходимости реабилитационных воздействий является наличие формализованного аппарата оценки и анализа развития ребенка, что в свою очередь, позволит применить средства вычислительной техники. Именно математические методы обеспечивают обоснованность получаемых оценок для целей мониторинга и анализа индивидуального развития ребенка, имеющего отклонения в психосоциальном развитии.

Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья, принятая 54-й сессией ассамблеи Всемирной организации здравоохранения 22 мая 2001 года, утвердила новый подход к инвалидности, уйдя от медицинского взгляда на патологические последствия заболеваний, перейдя к «биопсихосоциальной модели», которая определяет инвалидность как динамическое взаимодействие между состоянием здоровья с одной стороны, и окружающими и личностными факторами с другой стороны [2].

Инвалидность в детском возрасте – социальная недостаточность вследствие первоначального отсутствия функций органов или систем, выражающаяся в ограничении жизнедеятельности, прежде всего, снижении способности к игровой деятельности и обучению, общению в коллективе сверстников, контролю над собой и т. д.

Методологической основой исследования являются положения системного анализа, прикладной статистики и анализа данных, информационного моделирования.

*Объект исследования:* оценка раннего развития ребенка.

*Предмет исследования:* алгоритм оценки раннего развития ребенка.

*Цель:* разработать алгоритм оценки раннего развития на основе теста Штраасмайера с целью информационного обеспечения процесса реабилитации детей с ограниченными возможностями на этапе диагностики, коррекционных воздействий и оценки эффективности реабилитационных мероприятий.

*Задачи:*

- исследование математического аппарата, применяемого при получении индивидуальных оценок;
- изучение и формализация теста Штраасмайера;
- разработка и апробация алгоритма оценки раннего развития ребенка, использующего показатели теста Штраасмайера;
- программная реализация алгоритма для целей оценки раннего развития ребенка.

Применение математического аппарата, а также возможностей программных средств в ранней диагностике отклонений от нормального развития детей позволит специалистам своевременно оказывать реабилитационную помощь, а также оценивать эффективность реабилитационных мероприятий и построения реабилитационного сопровождения.

Ранее проведенные исследования показали, что процесс реабилитации условно делится на этапы, т.е. промежутки времени между последовательными процедурами комплексного оценивания состояния ребенка при мониторинге (рис. 1) [1].

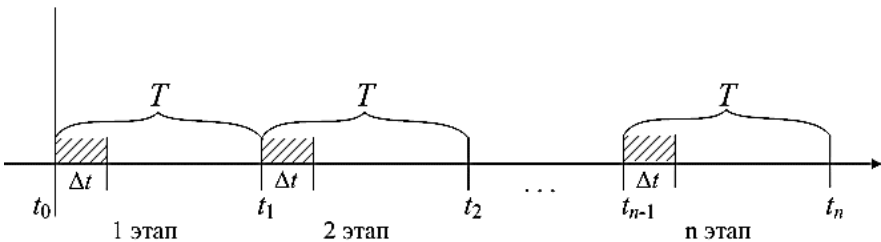


Рис. 1. Этапы процесса реабилитации

На каждом из этапов осуществляется комплекс мероприятий (стадий), включающий:

- 1) оценку состояния ребенка;
- 2) разработку индивидуальной программы реабилитации на временном интервале  $\Delta t$ ;
- 3) реализацию реабилитационных воздействий на временном интервале  $T - \Delta t$ .

Моменты времени  $t_n = t_0 + nT$  характеризуют начало  $n$ -го этапа. Временной интервал  $\Delta t$  обязательно включает стадию текущей оценки степени индивидуального развития.

Для оценки раннего развития ребенка (от 3 месяцев до 5 лет) на каждом этапе реабилитации в условиях учреждений, работающих с семьей и детьми с ограниченными возможностями, используется тест Штрасмайера [3].

Оценка производится по пяти важнейшим функциональным составляющим психосоциального развития (табл. 1).

Таблица 1

<i>Наименование показателя</i>	<i>Обозначение</i>	<i>Определение</i>
Самообслуживание	P <sub>1</sub>	социальное развитие, способность самостоятельно выполнять свои личные потребности и умение взаимодействовать с окружающими
Мелкая (тонкая) моторика	P <sub>2</sub>	двигательная деятельность, обусловленная работой мелких мышц руки и требующая хорошей зрительно-моторной координации
Общая моторика	P <sub>3</sub>	двигательная деятельность, обусловленная работой крупных мышц тела
Язык (речь)	P <sub>4</sub>	умение общаться с окружающими
Мышление и восприятие	P <sub>5</sub>	понимание ребенком того, что ему говорят

Каждая из функциональных составляющих имеет определенный набор навыков, которые формируются у ребенка от 0 до 5 лет в разные периоды жизни. В каждом ряду тестового листа задания расположены снизу-вверх – в порядке возрастания трудности выполнения задания. При проведении диагностики специалист выявляет отдельные навыки у ребенка, которые остаются неразвитыми, показывая, насколько он отстает в разных областях развития.

Тест Штрасмайера выбран за основу алгоритма оценки раннего развития потому, что он позволяет специалистам, работающим с детьми в условиях социально-реабилитационных центров, провести комплексную оценку психосоциального развития ребенка в раннем возрасте. С его помощью специалисты могут оценить его психосоциальное развитие и сравнить его с возрастной нормой.

Оценка состояния ребенка производится специалистами реабилитационных центров и служит основой для принятия решений при разработке индивидуальной программы реабилитации и анализе ее эффективности.

В основе математического аппарата обработки и анализа данных лежат функции: диагностическая, аналитическая, функция формирования решения и реализация решения.

Диагностическая функция выполняет сбор данных о ребенке. Основными методами которой являются наблюдение, тестирование, изучение документов.

Аналитическая функция – анализ и обработка информации. Ее методы экспертно аналитические, графические (диаграммы, гистограммы, графики).

Формирование решений для разработки и обоснования управленческого решения. Используются методы моделирования фактического и желаемого состояния исследуемого ребенка.

Реализация решений – это оценка эффективности результатов внедрения решений, используются графические и экспертно-аналитические методы.

Основные требования к нормировке:

– относительная простота и адекватность. Динамика нормированных показателей должна в точности повторять динамику исходных показателей;

– единообразие. Нормирующая функция должна быть одинакова для всего множества индикаторов.

Выбор нормирующей функции определяется конкретной задачей, требованиями к отображению информации. В предложенном алгоритме целесообразно использовать сравнение с эталонным (пороговым) значением:

$$x_i = \frac{z_i}{z_0}, \quad (1)$$

где  $x_i$  – нормируемое значение показателя;  $z_i$  – его фактическое значение;  $z_0$  – эталонное значение, к которому должен стремиться показатель  $z_i$ .

Достоинством такой нормировки является простота в применении. Однако, эталонное значение показателя во многих случаях отсутствует. Кроме того, данная функция является безграничной, и в случае существенного превышения индикатором порогового значения анализ динамики его может быть затруднительным.

Тест Штрасмайера дает непосредственные числовые, балльные оценки, которые являются абсолютными. Их можно интерпретировать, сопоставив с каким-нибудь стандартом, как правило, с нормами выполнения данного теста в выборке стандартизации. Понятие «Норма» используется для анализа результатов диагностики и сравнения результатов разных обследований в различные моменты времени.

Существенным недостатком теста для целей анализа индивидуального развития ребенка является то, что показатели привязаны к определенному периоду жизни ребенка, что не позволяет сравнить результаты мониторинга в разные моменты времени. Также показатели измеряются в разных единицах измерения времени. Так показатели  $P_1, P_4, P_5$  измеряются в месяцах, а показатели  $P_2, P_3$  – в декадах.

Важнейшей задачей формализации используемого теста является нахождение математического аппарата для перехода от абсолютных значений теста к относительным, не привязанным к определенному моменту времени, а ориентированным на понятие «Норма», которое связано с возрастной нормой развития. Решение этой задачи позволит использовать тест не только на диагностическом этапе, но и на этапе анализа эффективности реабилитационных мероприятий и дальнейшего постреабилитационного периода.

Чтобы перейти к более точным результатам конкретного оцениваемого ребенка, полученный результат переводится в некую относительную меру (стандартизованную оценку). Таким образом, оценки преобразуются в нормированные, применяется их отображение на отрезок  $[0; 1]$ . При этом показатели заменяются безразмерными индексами, которые удобно анализировать, например, с помощью лепестковой диаграммы. Лепестковая диаграмма – это тип круговой диаграммы, которая используется как средство сравнения данных. Особенность этого типа диаграмм заключается в том, что горизонтальная ось значений расположена по кругу. Таким образом, она позволяет более наглядно отобразить различия между объектами по нескольким категориям. В большинстве случаев, после нормировки теряется размерность, но сохраняется структура изменения отдельных показателей, появляется реальная возможность их сравнения и отображения в единой системе координат.

Пусть имеются данные мониторинговых измерений ребенка. Оценка состояния производится специалистами, непосредственно работающими с ребенком. Методика оценки состояния ребенка произведена на основе измерений теста Штрасмайера.

Сформулируем задачу формализации теста Штрасмайера для оценки раннего развития ребенка.

Дано:

1. Данные оценки состояния ребенка по тесту Штрасмайера ( $P_1, P_2, P_3, P_4, P_5$ ).
2. Возраст ребенка на момент тестирования (в месяцах).

3. Значение  $P_1^{(H)}$  – значение показателя, являющееся значением «Норма» в данном периоде развития ребенка (по тесту Штрасмайера).

Требуется:

Разработать алгоритм оценки раннего развития ребенка относительно его возраста на основе теста Штрасмайера, включающего визуализацию результата оценки.

В тесте Штрасмайера разные показатели фиксируют норму в разных моментах времени. Для показателей самообслуживание, речь, мышление норма фиксируется по месяцам, а для показателей тонкая моторика и общая моторика норма фиксируется по декадам. Поэтому важно перевести единицы измерения «Месяцы» в «Декады». Для этого используется формула:

$$t_{дек} = \left[ \frac{8 \times t_{мес}}{12} \right] \quad (2)$$

Для визуализации результата измерений используем лепестковую диаграмму, на которой отражаются значения оценки раннего развития ребенка, полученные и норма возраста ребенка. Лепестковая диаграмма позволяет давать качественную оценку состояния ребенка для данного периода развития и для последующих периодов развития после реабилитационных мероприятий, выделяя те показатели, по которым ребенок нуждается в реабилитации и постреабилитационном сопровождении.

Учитывая особенности теста В. Штрасмайера и целей его применения, в работе предложен следующий алгоритм, который реализуется в следующих шагах:

1. Определить возраст ребенка в месяцах ( $t$ ).
2. Определить значение «Норма» для временного периода жизни ребенка

$$P^{(H)} = (P_1^{(H)}, P_2^{(H)}, P_3^{(H)}, P_4^{(H)}, P_5^{(H)})$$

3. Определить индивидуальную оценку ребенка,

$$P = (P_1, P_2, P_3, P_4, P_5)$$

4. Рассчитать

$$z_i = \frac{P_i}{P_i^{(H)}}, \quad (3)$$

где  $z_i$  – нормированные показатели. Если  $z_i > 1$ ,  $z_i \equiv 1$ .

Построить лепестковую диаграмму, на которой в качестве дополнительной информации вывести значение 1, соответствующее понятию «Норма». Если значения  $z_i$  располагаются ниже контрольной линии, то делается вывод об отставании в развитии ребенка относительно понятия «Норма». Данная диаграмма может быть использована как реабилитационный профиль ребенка [1].

Разработанный алгоритм позволяет формализовать задачу индивидуальной оценки раннего развития ребенка. Покажем на примере работу алгоритма при оценивании ребенка, проведенного специалистом.

Пример 1.

Ребенок был протестирован в возрасте 11 и 14 месяцев (до и после прохождения реабилитации). Применяв формулу (2), получим, что возраст в декадах

соответственно равен 7 и 9 декады. Специалист оценивал ребенка по пяти показателям индивидуального развития, выставляя максимальное достижение ребенка на момент тестирования. «Сырые» баллы и значения «Норма», получаемые по тесту Штрасмайера, приведены в таблице 2.

Таблица 2

	11 месяцев	14 месяцев
P1 Самообслуживание	9	13
P2 Тонкая моторика	6	8
P3 Общая моторика	5	7
P4 Речь	10	14
P5 Мышление, восприятие	10	14

На рисунке 2 представлена диаграмма в виде графика, на которой представлены результаты теста, а также значения «Норма» для каждого показателя.

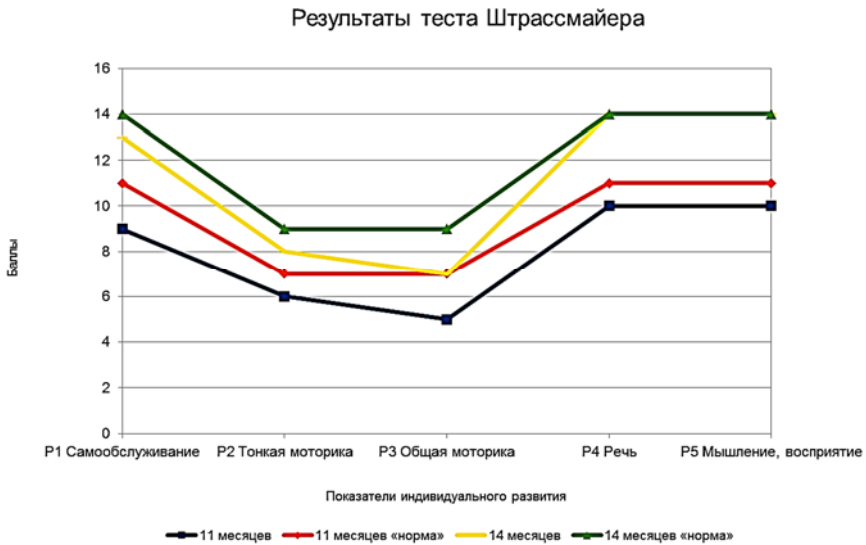


Рис. 2. Результаты теста Штрасмайера

Интерпретируя полученные результаты, специалист определяет направления индивидуального социально-психологического развития, которые нуждаются в реабилитационных воздействиях. В данном случае наблюдается общее отставание в развитии, но наибольшее отклонение от нормы показывают показатели общей и тонкой моторики. Именно развитие этих навыков, в первую очередь, должно быть положено в основу индивидуальной программы реабилитации (ИПР).

На этапе анализа результатов воздействия специалист принимает решение, повлияли ли реабилитационные мероприятия положительно на индивидуальное развитие ребенка или нет.

Необходимость каждый раз выносить значение «Норма» на график, а также несоизмеримость показателей при двух исследованиях, разграниченных вре-

менным периодом, делают процедуру анализа трудоемкой. Повысить эффективность принимаемых решений при диагностике и анализе изменений индивидуального развития во времени позволяет применение алгоритма.

Проведем нормировку показателей, используя шаги 1–4. Результат представлен в таблице 3.

Таблица 3

	11 месяцев	14 месяцев
$z_1$ Самообслуживание	0,82	0,93
$z_2$ Тонкая моторика	0,86	0,89
$z_3$ Общая моторика	0,71	0,78
$z_4$ Речь	0,91	1
$z_5$ Мышление, восприятие	0,91	1

Лепестковая диаграмма, построенная на шаге 5, приведена на рисунке 3.



Рис. 3. Результат применения алгоритма оценки раннего развития ребенка

Таким образом, применяя алгоритм, мы получаем оценку раннего развития ребенка относительно его возрастной нормы. Такая оценка позволяет сравнивать показатели индивидуального социально-психологического развития в разные моменты времени, отслеживая как положительную, так и отрицательную динамику. А также позволяет оценить результат действия ИПР, используя шкалу, предложенную в [1].



2 – произошли значимые изменения (Все показатели соответствуют возрастной норме);

1 – произошло улучшение оценки раннего развития ребенка (положительные изменения по одному или нескольким показателям);

0 – нет изменений (нет положительных сдвигов в оценке раннего развития ребенка).

В данном случае, проведенные реабилитационные мероприятия ИПР можно оценить, как 1 – произошли положительные изменения по нескольким параметрам оценки раннего развития ребенка.

Для проверки алгоритма проведен корреляционный анализ оценок, данных специалистом и полученных в результате использования алгоритма.

Было проведено 31 исследование детей в возрасте от 9 месяцев до 4,5 лет по тесту Штрасмайера. Для проверки алгоритма проведен корреляционный анализ оценок, данных специалистом и полученных в результате использования алгоритма.

Гипотезы:

H<sub>0</sub> – корреляция между оценками равна нулю (связь статистически незначима);

H<sub>1</sub> – корреляция между оценками значимо отличается от нуля (оценки, полученные с помощью теста и алгоритма, одинаково оценивают состояние ребенка).

Проверка осуществлялась в пакете анализа Excel. Значение коэффициента корреляции для пяти показателей оказались следующими:

$r_1 = 0,61$ ;  $r_2 = 0,64$ ;  $r_3 = 0,62$ ;  $r_4 = 0,67$ ;  $r_5 = 0,63$ .

Критическое значение коэффициента корреляции:  $r_{кр.} = 0,471$ . Таким образом, мы принимаем гипотезу H<sub>1</sub>: оценки, полученные с помощью теста и алгоритма, одинаково оценивают состояние ребенка.

Полученные результаты говорят о тесной прямой связи между оценками, что в свою очередь показывает адекватность применения алгоритма для оценки индивидуального социально-психологического развития ребенка.

Существенным преимуществом в использовании алгоритма является то, что получаемые оценки не зависят от временных рамок и могут использоваться для сравнения уровня развития ребенка, результатов реабилитационных мероприятий, анализа их эффективности.

Формализация оценки раннего развития ребенка на основе теста Штрасмайера позволило разработать программу для ЭВМ «Мониторинг раннего развития ребенка», которая существенно облегчает процесс тестирования и анализа данных специалистами. Данная программа может быть использована в качестве информационного обеспечения на каждом из этапов разработки и реализации ИПР, а также в постреабилитационном периоде для отслеживания качественных изменений индивидуальных показателей социально-психологического развития ребенка.

Программа использует функционал Microsoft Office и возможности языка VBA. Это обосновано тем, что данный пакет, как правило, имеется в реабилитационных центрах, специалисты, работающие с детьми, являются уверенными пользователями, нет необходимости в дополнительном обучении работе с программой.

Интерфейс программы ориентирован на стандартный вид окон в Microsoft Office. Ввод результатов тестирования автоматизирован и производится в привычной для специалистов форме теста Штрасмайера (рис. 4).

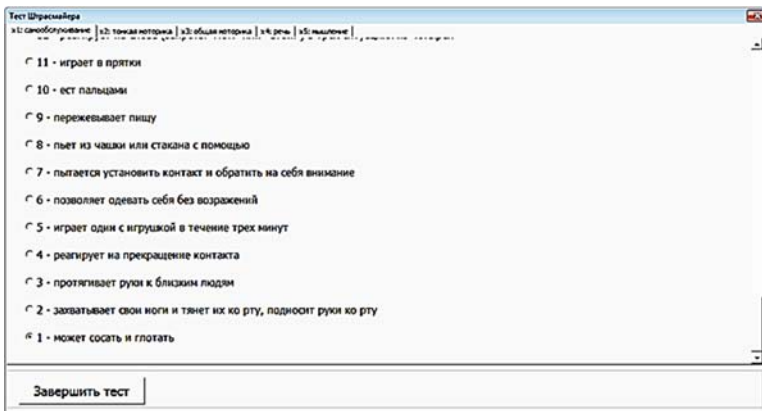


Рис. 4. Окно ввода результата теста Штрассмайера

Результатом работы программы является документ Excel, в котором представлены информация о ребенке, результаты его тестирования (в баллах), лестничная диаграмма, отражающая оценку раннего развития ребенка по пяти показателям и степень его соответствия понятию «Норма» (рис. 5).

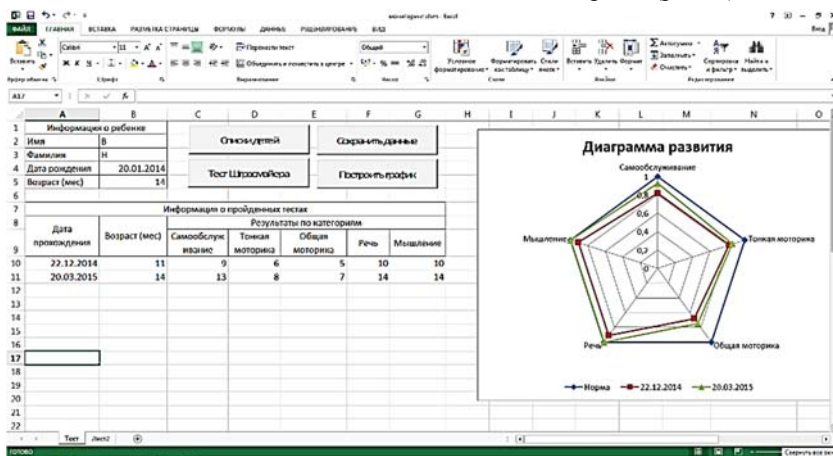


Рис. 5. Результат работы программы

Результаты теста и информация о ребенке хранится в базе данных Access. Схема данных представлена на рисунке 6.

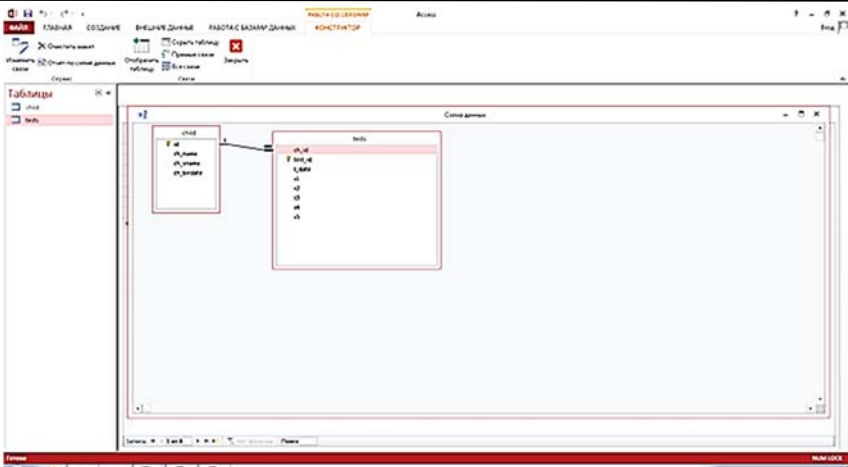


Рис. 6. База данных программы «Мониторинг раннего развития ребенка»

Таким образом, в работе достигнуты следующие результаты:

- определены особенности оценки раннего развития ребенка в условиях социально-реабилитационных центров, работающих с детьми с ограниченными возможностями;
  - выделены критерии оценки раннего развития ребенка, ориентированные на биосоциальную модель инвалидности;
  - проведена формализация задачи оценки раннего развития ребенка на основе теста Штрассмайера, предложен алгоритм;
  - разработана программа для ЭВМ, реализующая алгоритм оценки раннего развития ребенка.

В работе обобщены функции математического аппарата анализа данных, дана классификация методов нормировки. Применение предложенного в работе алгоритма и его реализация на ЭВМ позволяют проводить раннюю диагностику основных психосоциальных функций ребенка, выделяя основные направления реабилитационных воздействий, а также давать оценку реабилитационным и постреабилитационным мероприятиям, проводимым в учреждениях, работающих с детьми с ограниченными возможностями. Собранные материалы и предложенные выводы могут быть использованы в работе социально-реабилитационных центров, отдельных специалистов, работающих с детьми, в разработке курсов по математическому моделированию в социальных системах.

**Список литературы**

1. Карташов В.Я. Управление процессом социальной реабилитации на основе моделирования: монография / В.Я. Карташов, Т.А. Хорошева, А.И. Юдина; ГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет». – Кемерово, 2010. – 107 с.
2. Методика проведения медико-социальной экспертизы и формирование заключений о реабилитационных мероприятиях у детей: методическое пособие / Под ред. В.Г. Помникова, Г.О. Пениной, О.Н. Владимировой. – СПб: СПбИУВЭК Минтруда России, 2014. – 281 с.
3. Штрассмайер В. Обучение и развитие ребенка раннего возраста / В. Штрассмайер. – М.: Академия, 2002. – 220 с.

---

**Хорошева Татьяна Александровна** – канд. техн. наук, доцент  
 ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет», Россия, Кемерово.

---

Шабает Валерий Георгиевич

## ЭВРИСЕМИЯ: ПРОБЛЕМЫ ЛЕКСИКИ И ГРАММАТИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

**Ключевые слова:** словообразование, грамматическая категория, эврисемия, широкозначность, пассив, рефлексив, каузация, результив, лексеобразование.

В данной статье обсуждается и анализируется аналитический способ лексеобразования в современном английском языке с использованием так называемых аналитических глагольных лексем, иначе – через явление эврисемии, когда глаголы приобретают ещё и функции полуслужебных глаголов, являющихся носителями тех или иных грамматических категорий, а именно: пассива, результива, рефлексивности и каузации.

**Keywords:** word-formation, grammatical category, eurysemy, wide meaningfulness, passive, causative, resultative, lexeme-formation.

In this chapter we analyze the problem of analytical verb lexemes and eurysemy and the role, which analytical verb lexemes (AVL) with the wide-meaningful verb play in enlarging the corpus of modern English language – lexical and grammar characteristics of analytical verb lexemes 'Wide-meaning verb + Adjective or Participles or Postpositions'. Word combinations with postpositions are called phrasal verbs. Postpositions here are lexical units (an adverb or a preposition), which follow the verb, and we do not know any convincing arguments to support the idea of a distinctive role, which an adverb or a preposition can play. Here we are trying to give an operating explanation of the use of homonymic postpositions in phrasal verbs.

### 1. Проблема понятия значения

В этом параграфе пойдёт речь об одном из центральных вопросов современной лексической семантики – о структуре значения слова. Лексическое значение – это «своего рода умственные «концентраты», сгустки человеческих знаний об окружающей нас действительности. Значения слов основываются на специфической форме отражения действительности – обобщении и абстракции. В основе слов и понятий всегда лежит обобщение, то есть отражение того общего, постоянного и устойчивого, что скрыто в многообразии и бесконечной переменчивости явлений» [32, с. 13]. В энциклопедическом словаре по языкознанию лексическое значение слова определяется как «содержание слова, отображающее в сознании и закрепляющее в нём представление о предмете, свойстве, процессе, явлении и т.д. Это продукт мыслительной деятельности человека, оно связано с редукцией информации человеческим сознанием, с такими видами мыслительных процессов, как сравнение, классификация, обобщение. Лексическое значение слова носит обобщённый характер» [73, с. 261].

Лексическое значение слова сопоставляется с философской категорией понятия. Проблема того, в чём состоит различие между понятием и значением, является одной из самых сложных и дискуссионных в современном языкознании. В словаре понятие, или концепт, определяется как явление того же порядка, что и значение слова, но рассматриваемое в несколько иной системе связей; значение – в системе языка, понятие – в системе логических отношений и форм, исследуемых как в языкознании, так и в логике.

Соотношение между двумя терминами различно в разных отношениях: значение шире, так как включает в себя оценочный и ряд других компонентов; значение уже понятия в том смысле, что включает лишь различные черты объ-

ектов, а понятия охватывают их более глубокие и существенные свойства; значения соотносятся с ближайшими (формальными, бытовыми) понятиями, отличающимися от содержательных, научных понятий.

Понятие, лежащее в основе лексического значения, характеризуется нечёткостью, размытостью границ: оно имеет (1) чёткое ядро, благодаря чему обеспечивается устойчивость лексического значения слова и взаимопонимание, и (2) нечёткую периферию. Благодаря этой «размытости» понятия лексического значения слова может «растгиваться», то есть увеличиваться в охвате, что позволяет использовать слова для обозначения предметов, не имеющих специального обозначения в данный момент. С подвижностью границ понятия связана тенденция к многозначности слова [70, с. 262].

В разработку теории лексического значения большой вклад внесли В.В. Виноградов, который занимался типологией значения слова, С.Д. Кацнельсон, исследовавший философские аспекты проблемы, Р.А. Будагов, сферой изучения которого была историческая семантика.

Различные концепции лексического значения затрагивают проблему иерархической организации признаков в составе значения слов. Не все компоненты, входящие в структуру лексического значения, обладают одинаковым статусом. Одни из них являются наиболее существенными, устойчивыми и образуют центр (ядро) значения, в то время как другие носят периферийный характер и подвержены изменениям.

Таким образом, лексическое значение слова характеризуется наличием содержательного ядра и периферии семантических признаков. Понятие о семантическом центре/ядре/ «стержня» лексемы было введено В.В. Виноградовым для описания значения многозначного слова [20, с. 34]. Данную точку зрения разделяют также и А.И. Смирницкий: «...если в данных глоссах мы не находим такого «стержня», то они разделяются между двумя словами... В таком случае мы получаем омонимы» [68, с. 23].

В.В. Виноградов выделил в слове также основное номинативное значение, производное номинативное значение и экспрессивно-стилистическое значение. Номинативно-непроизводное значение зависит от окружения. Производное значение образуется в результате переноса или специализации основного значения [20, с. 24]. Таким образом, *семантическая структура слова определяет собой совокупность отдельных вариантов лексического значения, среди которых выделяются (1) основные значения, (2) производные переносные и (3) специализированные*. Каждый лексико-семантический вариант представляет собой иерархически организованную совокупность сем (минимальных содержательных единиц). В его структуре выделяется интегрирующее родовое значение (архисема), дифференцирующее видовое (дифференциальная сема), а также потенциальные семы, отражающие побочные свойства предмета, существующие реально или приписываемые ему коллективом. Эти семы важны для создания переносных значений слов. Например, у слов *идти, ползти, лететь* в их прямом значении архисема – значение *движение*, дифференциальные семы – *способ передвижения*, потенциальные – *темп движения*. При переносном употреблении слова архисема и дифференциальная сема отходят на задний план, потенциальные актуализируются, получая статус дифференциальных (*время идёт, ползёт, летит*) [73, с. 262].

Представители различных научных направлений подчёркивают неоднородность смысловых элементов в пределах слова, делают попытки выделить в значении слова постоянные и переменные составляющие, установить сферу устойчивого и изменчивого в словесном знаке. Это различие в лексическом содержании слова подаётся в виде противопоставлений ближайшего и дальнейшего у А.А. Потемби [62], узкого и широкого [54], опорного и сопутствующего [64], архисемы (родовое значение) и дифференциальных сем (видовое значение) у В.Г. Гака [23, с. 13–14], формального и содержательного понятия

у С.Д. Кацнельсона [36, с. 20] и т.д. Вопрос о том, что же в действительности представляет собой содержательное ядро слова, какие компоненты оно включает и каково их количество, пока не получил однозначного ответа. А.А. Уфимцева утверждает, что в «полисемическом слове, независимо от характера его смысловой структуры, невозможно вывести (как несуществующее) общее значение. Поэтому инвариантную часть в лексическом содержании следует интерпретировать как «наиболее устойчивую», служащую основой семантической производности. Абсолютно неизменным в индивидуальном содержании слова является исторически сложившееся и общественно признанное прямое номинативное значение, которое можно считать в определённом смысле инвариантным, сохраняющим смысловое тождество слова более чем другие лексико-семантические варианты» [76, с. 415].

Среди прочих концепций, описывающих семантическую структуру слова, представляет интерес концепция Ю.С. Степанова. Под значением вообще он понимает существующую в нашем сознании связь знака с тем, знаком чего он является. С точки зрения Ю.С. Степанова, значение слова (сигнификат) представляет собой высшую ступень отражения действительности в сознании человека. Значение слова отражает общие и одновременно существенные признаки предмета. Интегральные и дифференцированные признаки в совокупности составляют *сигнификат*, а только дифференциальные признаки образуют структурную часть внутри сигнификата, которую автор называет *означаемым*, или *десигнатом*. Десигнат отводит место новому понятию в системе уже существующих в группе лексики и создаёт костяк понятия, который затем обрабатывает интегральными признаками. По отношению к вариациям слова в плане содержания *означаемое*, или десигнат, может быть иначе названо *инвариантом*. Инварианты определяются через соотношения друг с другом, их сущность не зависит от позиции, в которой они находятся в данном конкретном высказывании, в речи. Варианты – это такие представители инвариантов, которые частично зависят от позиции в речи, от окружения [71, с. 13].

*Итак*, несмотря на разнообразие терминов, все исследователи сходятся во мнении, что в составе семантически многозначного слова присутствуют постоянные и переменные компоненты. Постоянным в лексическом значении, принадлежащим системе языка, считается содержательное ядро слова, или его семантический центр, который лингвисты также называют *стержень*, инвариант, основное номинативное значение. На периферии семантики слова находятся те частные значения (комбинаторные варианты), которые относятся к сфере речи и называются также производными (к ним относятся переносные и специализированные значения. Каждое из значений многозначного слова можно назвать его лексико-семантическим вариантом, который состоит из архисемы (интегрирующего родового значения ИЛИ интегральной семы) и дифференцирующего видового значения (дифференциальной семы), а также потенциальных сем, которые в определённом контексте актуализируются и становятся дифференциальными.

## 2. Теория общего значения слова

Наибольшее распространение имеет точка зрения, согласно которой ядром семантики является первое главное значение, таким образом, по отношению к нему все другие значения в слове производны [21, с. 172]. Главное значение не определяется контекстом, в то время как другие значения прибавляют к элементам главного значения элементы контекста [41, с. 246]. Одна из первых попыток определения общего значения принадлежит Р. Якобсону. Он попытался доказать существование общих значений с помощью разграничения языка и речи. Общее значение, или «основное» в его терминологии, приравнивается им к первому значению и относится к системе языка, противопоставляясь «частным» значениям, относящимся к сфере речи, т.е. отдельные частные значения являются вариантами общего значения. Попадая в конкретные условия

речевого контекста, общее значение предстаёт в виде одного из своих комбинаторных вариантов, частных значений. Следовательно, по Р. Якобсону, первое значение может выступать в роли так называемого «общего значения», которое остаётся неизменной основой всех лексико-семантических вариантов, покрывая все смыслы слова.

Ш. Балли одним из первых указал на то, что виртуальное понятие, т.е. потенциальная единица содержания на уровне системы языка «всегда определяется ограниченным числом характерных черт по сравнению с актуальным значением. Последнее, будучи индивидуализированным, содержит в себе множество таких черт, которые не может исчерпать никакой практический опыт» [11, с. 87–88]. Е. Курилович, противник введения понятия общего значения, считает его «своего рода абстракцией». По его мнению, лингвиста должны интересовать только те значения, которые функционируют в речи [45, с. 245].

Другие значения в слове производны. Главное значение не определяется контекстом, в то время как другие значения прибавляют к элементам главного значения элементы контекста. Вслед за Р. Якобсоном сформулировать общее значение на базе первого попытался В.А. Звегинцев. Он исходил из того, что всякое лексическое значение есть результат процесса обобщения, осуществляемого словом, следовательно, общее значение можно обнаружить у любого многозначного слова. В одном слове «не могут одновременно происходить несколько разных обобщений, происходящих по разным направлениям». Формирование общего значения идёт на базе переносных значений, причём в роли связующего элемента разных лексико-семантических вариантов слова выступает признак, носящий активный характер. Это объясняется посреднической ролью, которую он выполняет во взаимодействии процессов обобщения и называния словом множества конкретных предметов действительности, в которой человеческое мышление вскрывает общие признаки. Данный признак обладает изменчивостью, имеет широкий, приблизительный характер, являясь ориентиром, который направляет применение слова для обозначения всё новых и новых предметов действительности. Например, в слове «свинья» присутствует то понятие, которое сформировалось применительно к животному, и когда мы это слово соотносим с человеком, понятие не изменяется. Выражая его словами, мы как бы указываем, что этот человек обладает качествами свиньи [33, с. 158, 205–207]. Видимо, в том, что одно и то же понятие может быть применимо к различным классам предметов, которые мы подводим под единое понятие, В.А. Звегинцев и видел активный, изменчивый характер общего значения, выступающего в качестве связующего звена различных лексико-семантические варианты слова. Важным является вывод автора о том, что общее значение должно иметь широкий, приблизительный характер, но вместе с тем возникают сомнения, что общее значение можно сформулировать только на базе номинативно-непроизводного. Точка зрения В.А. Звегинцева вызвала справедливую критику со стороны ряда лингвистов, занимающихся данной проблемой. Например, С.Д. Кацнельсон считает, что, подводя под единое понятие предметы, принадлежащие к разным классам, «мы вызываем магическое перевоплощение человека, наделяя его всеми качествами свиньи, в том числе и такими как парнокопытность, тупорылость, клыкастость, способность хрюкать и так далее». Поступая таким образом, мы «учиняем произвольную расправу над реальным многообразием актуальных значений» [36, с. 41–42]. Он считает, что, «...растворяя полисемью в едином «сверхзначении», приверженцы «общих значений», уничтожают различие концептуального и экспрессивного планов выражения и одновременно называют существующие в языке связи между экспрессивными переносными значениями и их синонимами» [36, с. 48–50]. Итак, на основании представленных точек зрения можно сделать вывод, что большинство ученых подтверждают то, что значения полисеманти-

ческих слов связаны на основе неких общих признаков. Однако понятие общего значения подвергается критике. Вместо него используются термины семантический *стержень*, *ядро*, *инвариант*.

### 3. Лексическое значение в диахронии

Исследование значений широкозначных глаголов требует анализа исторического материала, необходимого для того, чтобы проследить, как развивалось значение глаголов, и изменилась ли их семантическая структура. Изучение изменения значений в истории языка является одним из направлений диахронического подхода к значению. Историческое развитие семантики слова определяется законами человеческого мышления и познавательной деятельности. Эта мысль уже высказывалась исследователями, изучавшими вопросы исторической семасиологии. Так, М.М. Покровский писал о том, что «вариации значений слов подчинены определённым законам, поскольку они соответствуют психологическим законам ассоциаций по смежности и по сходству и, несмотря на свою субъективность, вообще правильно и точно отражают соответствующие объективные изменения в жизни народов и их социальных групп» [60, с. 36]. К процессам, влияющим на образование новых значений, можно отнести явления расширения или сужения значений новых слов. При расширении происходит движение от вида к роду, при сужении – от рода к виду. Семантическое развитие одного слова может иметь примеры и сужения, и расширения значения. *Сужение* значения – это языковая семантическая параллель одной из основных мыслительных тенденций: от неопределённости к определённости содержания. Оно представляет собой переход от общего значения к более частному. Так, английское слово *deer*, означавшее *дикое животное*, теперь используется для обозначения только *оленья*.

Под *расширением* значения понимают переход от более частного значения к общему. Расширение значения является языковой семантической параллелью индукции – мыслительной операции, заключающейся в движении мысли от конкретного к абстрактному, от знания единичных или частных фактов к знаниям общего порядка. К причинам изменения значений относятся также известные ещё со времён античности различные виды переносов – метафора, метонимия. Эти переносы базируются на известных типах психологических ассоциаций – по сходству либо по смежности. При метафорическом переносе новое значение появляется в результате восприятия двух предметов как сходных друг с другом. Практически, он представляет собой скрытое сравнение.

Перенос значения, основанный на смежности, называется лингвистической метонимией. Два предмета могут ассоциироваться потому, что они связаны в общей ситуации. Из-за этого образ одного легко вызывает образ другого. Историческое развитие значений глаголов широкой семантики уже изучалось некоторыми исследователями. Так, И.С. Сиротко-Сибирская, рассматривая структурные модели с глаголом *beon* в функции связи, пришла к выводу, что уже в древнеанглийский период он обнаруживает большую или меньшую степень ослабления лексического значения. Это связано с широким разнообразием именных компонентов, допускающим переосмысление в направлении всё большего обобщения и абстрагирования и в результате грамматизации знаменательного глагола [66, с. 54]. Но автор рассматривает только сочетаемость глагола и порядок слов в предложении, не обращая внимания на лексическое содержание, поэтому нельзя с точностью утверждать, что изменение значения действительно имело место.

Древнеанглийский глагол *habban* рассматривается в работе Н.Т. Ждан. По её мнению, на уровне языка этот глагол передавал идею обладания в очень обобщённой форме и имел, таким образом, весьма абстрактный характер. Она сформулировала это обобщённое абстрактное значение как «отношение обладания», которое актуализировалось в четырёх речевых лексико-семантических



вариантов. Индикаторами актуализации определённого лексико-семантического варианта глагола *habban* являлись слова-дополнения различных лексико-семантических групп. Автор считала, что эти лексико-семантические варианты были связаны отношением семантической производности [31, с. 33]. То есть, по её теории, у глагола *habban* было одно назывное значение и несколько значений, производных от него. Поскольку в качестве первого она выделяет значение собственно обладания, то производными являются лексико-семантические варианты со значением межличностных отношений, неотчуждаемой принадлежности и характеристики. Как правило, «собственно обладание» предполагает владение чем-либо за деньги. В таком случае, не совсем понятно, как от этого значения образовались значения «межличностные отношения», «неотчуждаемая принадлежность», «характеристика», которые не имеют связи с деньгами. Кроме того, не совсем понятно, почему автор выделяет только четыре значения, ведь The Oxford English Dictionary, отражающий специфику древнеанглийского языка, даёт двадцать значений. М.А. Боровик, изучая глаголы *do* и *make* на историческом материале, пришла к выводу, что глаголы широкой семантики не возникают как таковые в словарном составе английского языка. Они образуются в результате длительного постепенного развития некоторых многозначных глаголов и свидетельствуют о высоком уровне развития человеческого мышления, способного к абстракциям и обобщениям. Необходимым условием для преобразования многозначного глагола в глагол широкой семантики является наличие в его смысловой структуре предельно-обобщённого значения, не получающего своего уточнения в контексте и обуславливающее его дальнейшее абстрагирование и вытекающую отсюда грамматикализацию глагола. Широкое значение глагола должно также охватывать в своём обобщённом понятии все остальные значения, присущие данному глаголу и отражать в общей форме конкретные действия, отражаемые его другими значениями. В результате исследования автор заключила, что глаголы *do* и *make* уже на ранних этапах развития языка являлись многозначными словами, то есть имели наряду со своим исходным значением ещё несколько производных. Но эти глаголы прошли различный путь развития, в ходе которого у них образовались разные смысловые структуры в силу особенностей их употребления в речи: глагол *do* постепенно преобразовался из многозначного глагола в глагол широкой семантики, в то время как *make* продолжает сохранять свою многозначность в современном английском языке. Специфика значения глагола *do*, по её мнению, в том, что он обозначает единое понятие действия в обобщённом смысле, не конкретизируя его вне контекста. Но, как и все исследователи, она считает, что в сочетаниях под влиянием значения последующих слов его широкое значение конкретизируется [16, с. 18–19].

Попытку смоделировать процесс становления семантики широкозначных глаголов, создающих основу для развития комбинаторики нового типа в лексической системе английского языка, сделала И.В. Шапошникова. Она также пришла к выводу, что в древнеанглийском языке не было микросистемы широкозначных глаголов, процесс её образования начался в конце древнеанглийского периода и продолжался несколько веков. Основным условием для вхождения в микросистему являлось непротиворечивость исходного конкретного значения глагола развиваемому широкому значению. Она выделила два этапа в развитии категории широкозначности. Первый заканчивается в среднеанглийский период и приводит к появлению семантической широкозначности, которая обусловлена способностью человека к абстрагированию, так как развившие её глаголы называют однотипные по своей природе манипуляции с многочисленными группами объектов, которые лишь по некоторым признакам совпадают с прототипическим объектом. На втором этапе происходит семантико-синтаксическое становление широкозначности. Она пришла к выводу, что семантико-синтаксическая широкозначность носит типологически

обусловленный характер [77, с. 4]. По всей видимости, в процессе развития широкозначности изменения происходят только в направлении расширения значения. Очевидно, появление новых значений в структуре слова широкой семантики не связано ни с метафорическими, ни с метонимическими переносами. Специфика широкозначных глаголов, по мнению исследователей, заключается в расширении их сочетаемости и ослаблении значения во вспомогательной функции. Несмотря на то, что глаголы *be, have, do* уже изучались на материале истории языка, изучение их семантики в диахронии является актуальным, т.к. предшественники занимались только сочетаемостью глаголов, и их выводы необходимо пересмотреть с позиций когнитивности.

#### *4. Предпосылки возникновения вопроса об эвристемии*

Как известно, словарный состав языка постоянно развивается, отражая изменения во внеязыковой действительности, «иногда одни понятия и средства выражения заменяются другими в силу исторических сдвигов, приобретают новые качества, отражая переход от конкретного первобытного мышления к абстрактному, предполагающему наличие строгой логической последовательности и точности выражения» [31, с. 6]. Предпосылки возникновения вопроса о широкозначности возникают в философии. На протяжении всей истории философии мыслители пытались решить этот вопрос и установить роль обобщающей абстракции. Аристотель первым изучал связи между обобщающими и обобщаемыми понятиями. Он выдвинул положение о том, что общее существует в неразрывной связи с единичным, являясь его формой [6]. Многие философы рассматривали проблему природы универсалий, или общих понятий. Так, Пьер Абеляр определил универсалию как «слово, которое в силу своей способности легко сказывается о множестве единичностей, как, например, имя «человек» сказывается с особенными именами людей – по природе субъект-вещей, к которым оно прикладывается». Он отмечает, что универсалиями могут быть не только существительные, но и глаголы. В качестве примера универсалий он приводит существительное «человек» и глагол «быть».

Дальнейшее развитие этот вопрос получил в работах Д. Локка, который пришёл к выводу, что с помощью обобщающей абстракции происходит процесс ускорения познания и передачи знания, поскольку она даёт возможность рассматривать вещи как бы компактными связками. Д. Локк говорит, что в большинстве своём слова носят общий характер, а наибольшая часть слов, составляющих все языки, – общие термины, что является результатом небрежности, а здравого смысла. Философ отмечает, что каждая отдельная вещь не может иметь своё название. «Между тем образовывать и удерживать в памяти отличные друг от друга идеи всех отдельных вещей, с которыми мы сталкиваемся, – это выше человеческих сил: каждая птица и каждое животное, увиденное человеком, каждое дерево и растение, оказавшие воздействие на наши чувства, не могут найти место в самом обширном уме» [49, с. 408–409]. То есть, ещё в 19 веке учёные пришли к мысли, что сознание человека стремится к экономии и организует информацию посредством абстракции. Эта способность человека является главной для развития и функционирования языка, так как она позволяет охватить все предметы и явления действительности. Как справедливо заметил И.К. Архипов, «хранить исходную, мотивирующую информацию в обобщённом виде выгоднее, так как она в состоянии, по необходимости, покрыть больше реальных и возможных «точных» частных понятий, но не наоборот [10, с. 82].

В лингвистике источником широкозначности принято считать растущее абстрагирование, отвлечение от конкретных свойств первичных денотатов, в связи с которым происходит расширение объёма значения. При этом одни слова с течением времени стали использоваться во множестве различных зна-

чений, произошло распадение на множество отдельных денотатов, что является характерной чертой полисемии. Другие слова приобрели чрезвычайно широкую сочетаемость, и стали называться широкозначными [22; 44].

##### 5. Соотношение эврисемии и полисемии

Во второй половине двадцатого века в отечественном языкознании часто обсуждался вопрос о широкозначности, источнике её развития и месте в лексико-семантической системе языка, а также об употреблении данных слов в разных языках, и в многочисленных лингвистических работах представлены самые разнообразные точки зрения, вплоть до отрицания широкой семантики. Относительно семантической структуры широкозначных слов высказываются различные, иногда взаимно противоположные мнения. Некоторые исследователи связывают широкозначность с однозначностью. Другие исследования, наоборот, представляют слова широкой семантики как полисемантические лексические единицы, причём широкозначность проявляется на уровне лексико-семантических вариантов данных слов. Например, по утверждению Е.М. Диановой, широких значений «в чистом виде» не существует, они входят как отдельные лексико-семантические варианты в семантическую структуру слова [28, с. 10]. Таким образом, к настоящему моменту нет чётких критериев для разграничения многозначности и широкозначности. Зачастую многозначные слова принимают за широкозначные и наоборот. Кроме того, в лингвистической литературе не встречается формулировка широкого значения глаголов, и судя по словарной статье любого словаря, они многозначны. Проблема широкозначности в работах отечественных лингвистов впервые была затронута В.Н. Ярцевой в исследовании связочных глаголов английского языка [78]. Дальнейшее развитие данная тема получила в работе, посвящённой английским широкозначным глаголам движения [63]. Были исследованы широкозначные глаголы *come, get* [48;]; *do* [16]; *have, give, take, make* [2; 22]; *be* [34]; *get, keep, have, be* [51]; широкозначные существительные *thing, matter, people* [8]; *thing, body, ground, person, fact* [66]; *way* [25]; *affair, case, matter* [26]; *man, person* и другие [17; 59]; *sort, kind, type, example, pattern; boy, girl, woman, baby* и другие [19].

Во французском языке исследования широкозначности проводились В.Г. Гаком [23], А.Л. Ленца [145; 146], Л.Е. Колесниковой [34]; в немецком языке – В.Д. Девкиным, С.А. Красногирёвой, В.И. Кудиновой, а в русском – Ю.Н. Карауловым. Исследования широкозначности проводились в диахроническом аспекте Н.В. Феоктистовой, Е.Д. Мариновой, И.В. Шапошниковой, Е.Л. Соболевой. Л.В. Барсук проводит психолингвистическое исследование особенностей идентификации значений широкозначных слов [18].

В.К. Колобаев отмечает, что в зарубежной лингвистике широкозначные существительные рассматриваются в общем разделе абстрактных существительных и в отдельную группу не выделяются [39, с. 4]. Встречаются разные термины для обозначения широкозначных слов: «слова широкой семантики», «слова с широким значением», «слова с широкой понятийной основой», «номинация широкого семантического охвата», «диффузы», «слова-губки». Для обозначения широкозначности применяются термины «эврисемия» [57–59], «платеосемия» [1].

Основной фундамент для дальнейшего развития и изучения явления широкозначности в английском языке заложила Н.Н. Амосова, поэтому необходимо более подробно остановиться на её точке зрения. Н.Н. Амосова дала определение широкому значению, и её идеи послужили основой для последующих трудов многих лингвистов. Разграничивая широкозначность и многозначность, она пишет, что в семантической структуре изолированного многозначного слова сосуществуют различные значения [3, с. 114].

Стоит отметить, что вне контекста слово находится либо в памяти человека, либо в словаре, то есть речь идёт о рассмотрении слова на уровне языка.

Эта проблема представляет сугубо лингвистический интерес, поскольку обычный носитель языка никогда не задумывается, какое из значений многозначного слова актуализируется при его использовании в речи. Н.Н. Амосова отмечает далее, что при употреблении многозначного слова в речи все эти значения, кроме одного, исключаются и не действуют. Широкое же значение в контексте только конкретизируется, но не изменяется и не исчезает и остаётся основой любого своего суженного варианта, или подзначения. В данной формулировке можно заметить некоторое противоречие: во-первых, если широкое значение конкретизируется, то оно уже изменяется. Во-вторых, если оно стало конкретным, то его главное качество (широта) утрачивается. В-третьих, то наблюдение, что в основе всех лексико-семантических вариантов лежит одно значение, относится скорее к многозначному слову, лексико-семантические варианты которого всегда мотивированы каким-то значением. Н.Н. Амосова определила широкое значение как «значение, содержащее максимальную степень обобщения, проявляющееся в чистом виде лишь в условиях изоляции слова из речи и получающее известное сужение и конкретизацию при употреблении данного слова в речи».

Данное определение уже не раз подвергалось в исследованиях критике. Так, С.Н. Димова пишет, что оно «оставляет нераскрытой специфику широкого значения как *особого типа* лексических значений» [28, с. 8]. Б.Д. Джоланова также считает, что оно не обеспечивает отграничения широкоточности от смежных с ней явлений абстрактности, конкретности, многозначности, поскольку «каждое слово уже обобщает», неизбежно сужаясь, конкретизируясь в речи и делая тем самым коммуникацию возможной [26, с. 6].

По мнению Н.Н. Амосовой, в английском языке широким значением обладают глаголы *have, give, take, make* и некоторые другие. Она попыталась сформулировать широкое значение этих глаголов, но пришла к выводу, что это сделать трудно, так как определение получается громоздким и расплывчатым.

Так, глагол *have* «несёт в себе идею того состояния субъекта или того отношения его к объекту, какое возникает в результате присвоения данного объекта субъектом или его осуществления (при пассивности или неподчёркиваемой активности субъекта)» [3, с. 115, 116]. Присвоение обычно возникает в результате приобретения за деньги (*I have a car / a house*). Не совсем ясно, что имеется в виду под «осуществлением объекта»; возможно, это объясняется как некий процесс (*I have a lesson / a break*). Но не в каждом контексте глагол *have* реализует именно эти значения. Так, в контекстах: *I have a family; The table has four legs* – нельзя проследить ни значения присвоения и обладания за деньги, ни процессуальности. Таким образом, сформулированное Н.Н. Амосовой значение, видимо, применимо не ко всем контекстам. Необходимо отметить, что речь в рассуждениях Н.Н. Амосовой идёт об изолированном положении слова как об экспериментальном, реально в речи не существующем явлении. Возможно, это значение не проявляется в речи, но существует в сознании человека, в системе языка, которая, состоит из единиц в парадигматических связях. То же самое пишет Л.И. Зильберман: изолированное слово как словарная единица принадлежит языку, в то время как слово в контексте, во взаимосвязи с сочетающимися с ним другими словами, относится к сфере речи [34, с. 99]. Лингвисты, которые впоследствии занимались вопросом широкозначных слов, в основном строили свои теории на основе взглядов Н.Н. Амосовой. Так, В.М. Соколова дала следующее определение широкому значению: «значение, которое содержит максимальную степень абстракции, выражает обобщённое понятие и при употреблении данного слова в речи конкретизируется в лексических вариантах». Отдельные реализации инвариантного широкого значения представляют собой его лексические варианты, которые относятся к широкому значению как часть к целому, отдельное к общему [69, с. 25]. Но в данном

определении речь идёт скорее о многозначности, и, таким образом, оно не выявляет разницы между двумя явлениями.

Широкозначные глаголы *be, do, get, have, keep, make* и другие в силу «бесконечно» большого количества денотатов семантически совместимых со значением глагола категорий предметных имён, называются иногда глаголами с повышенной переходностью [74, с. 144]. Дело в том, считает А.А. Уфимцева, что у глагольных лексем, выражающих своим значением слишком обобщённые признаки, понятие отношения, действия или состояния, сигнификативные признаки содержательно слишком общи, и потому семантически недостаточны для идентификации подобных глаголов. По её замечанию, в данном случае «язык распорядился восполнить абстрактные, отчуждённые признаки, выражаемые глаголами, семантикой предметных имён, выступающих в роли актантов» [74, с. 138]. Но какие именно это признаки, исследователь не говорит, видимо, потому что в лингвистике того периода изучалась прежде всего синтаксическая и семантическая сочетаемость глаголов, т.е. речевые реализации их значений. Поскольку исследование явления многозначности предшествовало изучению широкозначности, часто для объяснения последнего его соотносят с полисемией.

Под многозначностью принято понимать «наличие у одного и того же слова нескольких связанных между собой значений, обычно возникающих в результате видоизменения и развития первоначального значения этого слова» [15, с. 335]. В семантической структуре многозначного слова в качестве основной единицы выступает лексико-семантический вариант, который соотносится со всеми остальными значениями многозначного слова. Один лексико-семантический вариант может быть связан с другим на основе одних общих признаков, с третьим – на основе других общих признаков.

Следовательно, у многозначного слова существует несколько значений, между которыми существуют иерархические отношения. Как отмечает А.А. Авдеев, в лингвистике обозначились два направления в исследовании проблемы соотношения широкозначности и полисемии. Представители первого направления (В.М. Соколова, А.А. Уфимцева, Н.С. Димова, О.Н. Судаква, А.М. Аралов) исследуют широкозначность как явление, неразрывно связанное с полисемией и сосуществующее с ней в рамках одной языковой единицы. Представители второго направления рассматривают широкозначность как особую лексико-семантическую категорию, объединяющую специфическую группу слов [1, с. 10].

Чтобы разобраться, что представляет собой широкое значение, необходимо подробнее рассмотреть обе точки зрения. В.М. Соколова, Н.С. Димова, И.С. Лотова, трактуют широкозначность и многозначность как «корреляцию» широкозначных и узких лексико-семантических вариантов в семантической структуре многозначной языковой единицы. Например, С.Н. Димова, изучая английское многозначное слово *way*, приходит к выводу, что в его семантической структуре широкие значения сосуществуют с неширокими.

Таким образом, широкозначность сопутствует многозначности, перекрещивается с ней. Так, семантическая структура существительного *way* состоит из восьми лексико-семантических вариантов, но широкими значениями обладают только два из них: «*track of any kind*» и «*manner of any kind of action*», поскольку именно они варьируются в речевых условиях, то есть могут относиться к «большому числу явлений объективной действительности». Контекст в виде определения, препозитивного или постпозитивного, конкретизирует действие или признак, выражаемые существительным *way*, например: *I like the way you really looked at those pictures; That was Sybil's way of agreeing and disagreeing at the same time; It was not the right way to be going to Warren* [25, с. 7, 8, 10]. Судя по данным примерам, контекст всего лишь сигнализирует,

что слово *way* употреблено в каждом из них в значении «*manner of any kind of action*», а не в значении «*track of any kind*».

Таким образом, остаётся не совсем ясным, какие основания есть у автора считать эти значения широкими. Считая, что широкое значение неоднородно, С.Н. Димова выделяет два типа широкого значения. В основе первого лежит родовое понятие. Этот тип широкого значения можно назвать обобщённо-родовым, а слово – его носитель – обобщающим именем. К обобщающим словам относятся «дерево», «человек», «животное»; «*tree*», «*man*», «*animal*» и др. Второй тип можно назвать обобщённо-категориальным, или категориально широким. В качестве его понятийного компонента выступает понятие-категория, содержание которого составляет наиболее общее свойство, присущее большому числу явлений объективной действительности. Категориально-широким можно назвать значения следующих слов: «дело», «способ», «вещь», «начинать», «делать»; «*thing*», «*way*», «*do*», «*make*», «*get*» и т.д. Вслед за ней выделяет два типа широкозначных слов и Н.В. Феоктистова. В словах обобщённо-родового типа она видит проявление низкой ступени лексической абстракции, а в словах обобщённо-категориального типа – проявление самой высокой ступени лексической абстракции [67, с. 21, 22].

Значения разных типов иногда выделяют даже в пределах семантической структуры одного слова: С.Н. Димова считает выше упомянутое широкое значение существительного *way* «*track of any kind*» обобщённо-родовым, а значение «*manner of any kind of action*» обобщённо- категориальным [24, с. 9, 10]. В практическом плане, однако, данное разделение ничего не даёт, потому что все слова (кроме однозначных) можно разделить на два типа и считать их широкозначными.

Относительно того, как широкое значение работает в речи, С.Н. Димова сходится во мнении с предшественниками: само широкое значение является инвариантом, а в речи широкозначное слово «как бы наполняется конкретным смыслом в силу соотношения с единичным денотатом». Данное конкретное значение есть семантический вариант широкого значения. Благодаря своей потенциально широкой денотации широкое значение может реализоваться в большом числе семантических вариантов [28, с. 11].

Б.Д. Джоламанова, А.М. Аралов [5; 26] проводили свои исследования в этом же ключе. Они полагают, что широкозначность является базисом для развития полисемии, а обе языковые категории должны рассматриваться как соотношение широкой понятийной основы с узкоспециальными значениями. Вслед за С.Н. Димовой, Б.Д. Джоламанова представляет многозначное имя существительное как некое целое, состоящее из однозначный глагол, выражающий в то время как широкое значение присуще тому или иному лексико-семантическому варианту [26, с. 7].

С другой стороны, многие лингвисты склонны считать многозначность и широкозначность двумя принципиально разными явлениями. М.А. Боровик полагает, что отличие глаголов широкого значения от многозначных заключается в смысловом соотношении их значений. Многозначный глагол включает в себя несколько различных значений, отражающих различные действия, а глагол широкого значения выступает как однозначный глагол, выражающий в своём широком значении единое, предельно обобщённое понятие действия. Значение глагола широкой семантики конкретизируется в контексте и проявляется в виде различных подзначений. Подзначение является частным значением по отношению к обобщённому широкому значению и входит в него как более узкое по объёму значение [16, с. 18].

Несмотря на то, что М.А. Боровик считает глагол широкого значения *однозначным*, она видит в его речевых реализациях *конкретизацию* этого одного значения и, соответственно, его изменение, превращение в вариант, то есть, снова речь идёт о полисемии. Автор изучала широкозначный глагол *go*, но

проблема его широкого значения осталась нерешённой, поскольку в итоге подробного изучения лексико-грамматических вариантов глагола, то обобщённое значение действия, о котором она говорила, не было сформулировано. Причину подобного положения дел Л.Я. Гросул видит в том, что лексикографическая практика ещё не разработала особой методики описания широкой семантики слова и непропорционально трактует широкозначные слова как многозначные [22, с. 2]. Интересно отметить, что с тех пор как это было написано, прошло тридцать лет, и за это время в лингвистической науке была создана методика описания семантического ядра многозначного слова. Но что касается слов широкой семантики, такой методики ещё не существует. Действительно, как отмечает С.А. Песина, анализ семантики широкозначных слов требует особого алгоритма, отличного от исследования многозначных слов [55, с. 82]. В.К. Колобаев видит главное отличие полисемии от широкозначности в том, что «многозначное слово обозначает два или несколько различных понятий; слово с широким значением всегда обозначает одно понятие, которое является настолько широким, что охватывает ряд понятий» [40, с. 11]. Он так же, как и все предшественники считает, что при функционировании широкозначного слова в речи его значения конкретизируются. «Слова широкой семантики, – пишет он, – взятые вне текста, могут обозначать безграничное множество предметов и явлений окружающего мира. Однако в изолированном виде слова практически не встречаются. Контекст снимает любую возможность неправильного денотативного соотнесения слова, ведёт к его конкретизации» [40, с. 10–11]. Из данных рассуждений, однако, не понятно, сколько понятий всё-таки стоит за широкозначным словом: одно широкое понятие, ряд понятий или безграничное множество понятий. Даже когда автор приводит пример того, как слово широкой семантики может обозначать два разных понятия (*One of the oddest things in life is the way that when you have heard a thing mentioned, within twenty-four hours you nearly always come across it again* [40, с. 9]), не понятно, какие именно значения выражаются существительным *thing* в данных контекстах. В его диссертационной работе впервые представлено подробное описание особенностей, присущих словам широкой семантики.

Так, В.К. Колобаев выделяет следующие признаки широкозначных слов: 1) синкретизм, 2) полиденотативность, 3) синсемантизм, 4) десемантизация, 5) полифункциональность, 6) необходимость широкого контекста для конкретизации значений этих слов.

Ниже приводится объяснение его терминологии.

*Под синкретизмом слова широкой семантики* подразумевается неразложимость значения слова широкой семантики на составляющие, недифференцированность значения такой лексической единицы. В значении любого слова находит отражение целый ряд дифференциальных семантических признаков, по которым выявляется денотативное значение слова; чем больше таких признаков, тем легче выявить денотат. Исследователь поясняет, что в значении слова широкой семантики представлен только один признак, который указывает на принадлежность к какой-либо категории. Поэтому разложить значение широкозначного существительного на составляющие его дифференциальные семантические признаки невозможно [39; 40]. Непонятно, почему автор приходит к такому выводу, ведь всем предшественникам удавалось это сделать, а именно: разложить значения на составляющие (подзначения) или на семантические варианты.

*Второй признак слов широкой семантики* – полиденотативность, то есть способность слова широкой семантики обозначать большое количество неоднородных предметов и явлений, уже отмечался многими лингвистами. Поскольку в основе значения широкозначной лексической единицы лежит признак, указывающий на категорию предметов или явлений, то всё, что может

быть отнесено к этой категории, оказывается семантически совместимым со значением такого слова. Количество денотатов у подобного существительного практически неограниченно. Конкретное денотативное значение слова широкой семантики может быть выявлено только в речи [40, с. 4].

*Третий признак слов широкой семантики* – синсемантизм, то есть отсутствие определённого денотата у слова широкой семантики, взятого отдельно, вне контекста. Для конкретизации слов широкой семантики часто недостаточным является наличие одного слова, а иногда даже и целой фразы. В некоторых случаях для того, чтобы понять слова широкой семантики, нужно знать содержание контекста всего произведения. В результате подобной сочетаемости широкозначное существительное либо присоединяет к своему единственному признаку признаки других слов, либо, что бывает чаще, передаёт свой признак рядом стоящему слову и таким образом придаёт ему новое качество, при этом само оно теряет своё лексическое значение, десемантизируется [41, с. 5]. Но как происходит процесс передачи признаков стоящим рядом словам, автор не описывает, поэтому сам механизм утраты лексического значения остаётся неясным и сомнительным. Десемантизация – четвёртая особенность широкозначных существительных. Это частичная или полная утрата словом широкой семантики своего лексического значения и превращение в строевой элемент, выполняющий грамматическую функцию. При частичной десемантизации значение слова широкой семантики сводится к простой указательности.

*При полной десемантизации слово широкой семантики переходит в разряд грамматических средств языка, приближаясь к формальным грамматическим и морфологическим показателям, становится полифункциональным* [40, с. 5].

*Полифункциональность составляет пятый признак слов*, относящихся к разряду широкозначных. Это возможность слов широкой семантики выступать как в лексической, так и грамматической функции. Считается, что ослабление лексического значения или его полная утрата приводят к тому, что слово переходит из разряда лексических средств в разряд грамматических [40]. Нетрудно заметить, что последние три признака – синсемантизм, десемантизация и полифункциональность являются разными сторонами одного и того же явления. В.Я. Плоткин указывает на то, что широкозначность не тождественна широкому понятийному охвату и потому не сводится к максимальному абстрагированию, которое обнаруживается в любом языке [59, с. 190–206]. В качестве примеров приводятся русские слова «делать», «совершать», «существовать», «предмет», «явление», «вещь», абстрактность семантики которых не делает их широкозначными. Широкозначность существенно отличается от многозначности тем, что полисемия складывается путём метафорических или метонимических переносов, а семантическая структура многозначного слова состоит из отдельных, часто не связанных друг с другом значений; ей не свойственна внутренняя целостность. В конкретных употреблениях широкозначного слова устраняются все его значения, кроме одного актуализированного; а широкозначность речевых употреблений конкретизируется, но не теряет своей инвариантной природы.

*В.Я. Плоткин отмечает*, что различие между широкозначным и многозначным словом заключается в том, что широкозначное слово обладает инвариантным значением и не расщепляется на отдельные фрагменты [59; 51]. Как же, по мнению автора, функционирует инвариантное значение? С одной стороны, оно конкретизируется в речи, но с другой сохраняет свою целостность. Позиция автора остаётся неясной, т.к. инвариант в речевых контекстах всегда «расщепляется» в актуальные значения. В русле традиционного описания соотношения многозначности и широкозначности представлено исследование



Р.С. Кимовым и С.Х. Битоковой. Все значения в семантической структуре широкозначных слов они считают равноправными, самодостаточными, независимыми друг от друга. В известной степени они не имеют между собой никакой связи, общности, и более того, они порой взаимоисключаемы. Р.С. Кимов и С.Х. Битокова полагают, что у широкозначных слов невозможно выделить какой-либо дискретный пучок признаков абстрактного характера, объединяющего все лексико-семантические варианты лексемы. Это происходит потому, что между значениями широкозначного слова не существует «ни отношения семантической производности, ни соподчинения, ибо все они равноправны и базируются на одной понятийной основе, на одном семантическом континууме, который при каждом семиотическом акте, осуществляющемся с участием широкозначных слов, членится по-разному» [37, с. 13]. Подобные имена имеют очень широкую сферу употребления, наименее наполнены конкретным содержанием и наименее информативны. Так, существительное *thing* трактуется авторами как «whatever is or may be the object of thought». В таком случае, констатируют авторы, лексема *thing* не имеет чёткой референтной отнесенности, некой точки опоры, которая позволила бы имплицировать применение данного имени в пространстве, а от некоторой аморфности понятийной основы при каждом семиотическом акте, в который вовлекается существительное *thing*, отсекается свой «кусочек» [37, с. 9–11]. С.А. Песина считает сомнительным данное высказывание уже потому, что «отсекание кусочков» противоречит теории инвариантной организации значений и когнитивной семантики в целом. К содержательному ядру полисеманта сознание обращается при осмыслении семантической общности значений слова и при актуализации контекстного значения в условиях коммуникативного цейтнота. Верно то, что слова, характеризующиеся широкой понятийной основой, такие как *thing* характеризуются небольшой зоной константности и широкой зоной вариативности [55, с. 84].

*Ещё одно направление в изучении слов широкой семантики* (существительных) заключается в представлении их как лексических единиц особого слоя, являющегося промежуточным между знаменательными частями речи и собственно местоимениями. О.Н. Судакова вслед за М.Я. Блохом считает, что своеобразная семантическая природа этих слов определяет их особую роль в строе предложения, соотносительную с ролью местоимения. В своём диссертационном исследовании она определила, что важнейшей функцией широкозначных существительных является функция замещения, а наивысшим заместительным потенциалом обладает слово *thing* [72, с. 13]. Е.Д. Маринова определяет широкое значение как «прямое значение, содержащее максимальную степень абстракции, отвлечения, выражающее единое обобщённое понятие, которое получает внешнюю конкретизацию через контекст или речевую ситуацию». Такие отдельные реализации инвариантного широкого значения представляют собой его конкретизированные варианты [50, с. 67]. То есть, снова указываются свойства, характерные для полисемии. В её диссертационном исследовании сделана попытка представить критерии разграничения многозначности и широкозначности: По В.Г. Гаку, широкозначное слово обозначает лишь одно понятие, но достаточно широкое, включающее в себя целый ряд понятий, которые при переводе на другой язык могут быть переведены разными словами. Многозначное слово обозначает два или несколько понятий. Это положение перекликается с позицией В.К. Колобаева, но в данном случае объясняется через перевод. Это представляется неправильным, так как перевод не даёт возможность проникнуть в суть языка. Семантическая структура широкозначного слова характеризуется целостностью, в то время как семантическая структура многозначного слова характеризуется фрагментарностью. Автор отмечает, что широкозначные слова характеризуются сохранением всех

возникающих в процессе эволюции слова оттенков его значения (конкретизированных вариантов) [52, с. 68].

Остаётся, однако, непонятным, каким образом при наличии большого количества лексико-семантических вариантов широкозначное слово сохраняет свою целостность. Источником многозначности принято считать метафорические и метонимические деривации от первичного значения широкозначности присущ прямой способ номинации. В основе слова широкой семантики лежит максимально обобщённый и абстрактный признак. Принято считать, что значение широкозначного слова и значение многозначного слова, характеризуются вариативностью. Но лексико-семантический вариант имеет определённое и самостоятельное сигнификативное и денотативное значение и является самостоятельной языковой единицей. Значение же слова широкой семантики отличается своей инвариантностью. Поскольку оно несёт в себе абстрактность, появляется необходимость конкретизации данной лексической единицы с помощью контекста и речевой ситуации. Данный актуализированный вариант соотносится с инвариантом как часть с целым.

*Пути развития слова широкой семантики и многозначного слова различны. Многозначные слова развиваются по пути от конкретного к общему. Путь развития слов широкой семантики – от общего к конкретному.*

Автор проводит различие между лексико-семантическим вариантом многозначного слова и контекстными вариантами широкозначного слова, считая последние не отдельными лексическими значениями, а частями одного целого значения. Но, несмотря на то, что все исследователи считают актуализированные в речи варианты широкозначных слов их лексико-семантических вариантов, Е.Д. Маринова не объясняет, почему она имеет иное мнение. Согласно точке зрения М.В. Никитина, широкозначность – особый вид многозначности, когда у слова развивается неограниченное количество значений и слово в широком употреблении утрачивает качество «самодостаточной номинативной единицы», т.е. десемантизируется. Автор использует параллельно с термином широкозначность термин эврисемия (от греч. «широкий»), предложенный В.Я. Плоткиным и Л.Я. Гросул, и отмечает, что явление эврисемии характерно для слов с ненормативно большим числом значений (в отличие от полисемии, когда число значений не такое чрезмерно большое). Под широкозначностью понимается «более широкое качество связи между десигнатором (формой слова) и десигнатом (содержанием, значением слова), обеспечивающее нестеснённую широту семантического варьирования» [59, с. 102]. Но автор не поясняет, каким образом это «ненормативно большое число значений» работает в речи, как человек понимает, в каком значении слово употребляется каждый раз, и чем широта семантического варьирования может быть стеснена в случае многозначности. Можно сделать вывод, что М.В. Никитин рассматривает широкозначность как некую неопределённую многозначность. Таким же образом широкозначные слова представлены в словарях, которые дают разное количество значений широкозначных слов. Их семантическая структура иногда настолько велика, что непонятно, как человек может запомнить такое большое количество значений. Анализ лингвистической литературы показал, что в группу широкозначных глаголов включаются многие английские глаголы (*be, come, do, get, give, have, keep, make, take* и др.), а некоторые исследователи приписывают свойство широкозначности даже таким многозначным глаголам, как *build, concern, create, define, deliver, develop, employ, include, involve, perform, provide, supply* [53]. Это происходит вследствие того, что само понятие широкозначности нечётко и размыто, и соответственно, нет чётких критериев для определения слов широкой семантики. Возможно, многие из этих глаголов и не являются широкозначными.

Поскольку точка зрения сторонников наличия широких значений в семантической структуре многозначных слов не выдерживает критики, более убедительным представляется мнение, что многозначность и широкозначность являются не двумя сторонами одного лексического явления, а принципиально разными явлениями. Широкая семантика, очевидно, присуща только отдельным словам. В то же время все без исключения исследователи противоречат сами себе в том, что, считая широкозначность явлением, отличным от многозначности, они убеждены, что широкое значение конкретизируется в речи. А именно это свойство является общим для них. В таком случае неправомерно утверждать, что это принципиально разные явления, если главный критерий – способ функционирования в речи – совпадает. Если всё-таки исходить из того, что это абсолютно разные явления, необходимо выяснить, каким образом широкозначные слова «работают» в окружении контекста, если широкое значение предельно обобщено и неразложимо на дифференциальные признаки, по словам В.К. Колобаева.

Недостаток всех существующих теорий заключается в следующем: несмотря на твёрдое убеждение, что в основе каждого широкозначного слова лежит инвариантное значение, никто не формулирует это значение. Причина всегда одна – чрезвычайная абстрактность и обобщённость инварианта, не позволяющая чётко выразить его словами. Видимо, это убеждение идёт ещё от Н.Н. Амосовой, которая попыталась сформулировать широкое значение некоторых глаголов, но пришла к выводу, что сделать это крайне трудно. Очевидно, существующие методы описания значений не позволяют этого сделать. Значение широкозначных глаголов рассматривают, как правило, неразрывно со значением сочетающихся с ними слов, поскольку считается, что сами по себе глаголы не несут практически никакого значения. Поэтому большинство исследователей занимались только тем, что описывали сочетаемость широкозначных слов или изучали способы их перевода. Ни тот, ни другой способ не позволяет определить само значение.

#### *6. Десемантизация широкозначных глаголов*

С вопросом широкозначности тесно связан вопрос десемантизации лексических единиц в аналитических формах и глагола-связки в составе именного сказуемого. Термин «аналитическая форма» вместе с понятием аналитического строя языка был выдвинут в лингвистике по отношению к индоевропейским языкам такого типа как английский, французский, датский и др. в связи с развитием сравнительного языкознания.

Многие лингвисты, такие как Г. Керм, О. Есперсен, А.М. Пешковский, В.М. Жирмунский, В.Н. Ярцева, В.Г. Гак, указывают на «грамматикализацию» глаголов, входящих в состав аналитических форм глагола. Это исторический процесс, при котором лексическое значение «трансформируется» в грамматическое, и сочетаемость слова расширяется. Утверждение, что вспомогательные глаголы в составе всех аналитических форм теряют своё лексическое значение и выражают только грамматические показатели числа, лица или времени, считается в грамматике общепризнанным фактом. Однако то, как этот процесс происходил, сам механизм трансформации одного вида значения в другое, исследователей не интересовал, и поэтому никем описан не был. Система аналитических средств современного английского языка складывается исторически, и периодом интенсивной перестройки флективного строя в аналитический В.Н. Ярцева считает XII–XIV вв. [79].

С течением времени отдельные синтетические формы глагола заменялись аналитическими формами. Кроме того, создавались формы для таких глагольных значений, которые не имели раньше парадигматического выражения в древнеанглийском языке (например, будущее время глагола). Сложные глагольные времена вышли из глагольных словосочетаний, от которых они отли-

чаются только устойчивостью грамматической структуры, унификацией связочного глагола (ставшего вспомогательным) и грамматико-семантической неделимостью. Под устойчивостью грамматической структуры автор понимает следующее: если словосочетания *to keep silence*, *to keep silent*, *to keep on working*, *to keep thinking* в равной мере выражают длительность процесса, несмотря на различие их составных членов, – точно так же, как и различие в связочном глаголе может не вызывать изменения» основного смысла словосочетания (можно сказать *to keep working*, *to continue working*, *to go on working*), – то в сложное глагольное время данного значения может входить только один тип предикативного члена, превратившегося в часть аналитической формы, и употребляться один вспомогательный глагол. Так, «длительные времена» образуются только с глаголом *be*, соединяемым только с причастием I (*he is working*).

И.К. Архипов отмечает несостоятельность данного подхода. *Во-первых*, если глаголы передают только грамматическое значение, это означает, что все глаголы, использующиеся в подобных сочетаниях, синонимичны и могут быть взаимозаменяемы, но это не так. *Во-вторых*, невозможно объяснить столь длительное сосуществование глаголов-синонимов, в истории английского языка [10, с. 78]. Необходимо отметить, что сочетание вспомогательного глагола с причастием II для древнеанглийской эпохи не являлось перфектом, а представляло собой составное сказуемое. В.Н. Ярцева приводит следующие доказательства: причастие в этом сочетании обязательно склонялось; причастие непереходных глаголов сочеталось как с глаголом бытия, так и с глаголом *weorpan*; параллельно тождественно употреблялись с глаголом *wesan* причастия переходных, непереходных глаголов и прилагательные [79, с. 122]. В связи с этим возникает вопрос: когда и при каких обстоятельствах глагол теряет своё лексическое значение? Такому значительному семантическому изменению должны быть причины. Автор считает, что уже в древнеанглийском языке происходит преобразование конструкции в сложноглагольную форму, т.к. сочетание глагола «иметь» с причастием II можно встретить не только при выраженном прямом дополнении, но и при дополнительном предложении. Если возможность поставить любое дополнение, а не только объект конкретного обладания при глаголе «иметь» может служить показателем его грамматизации и превращения в связочный глагол, то тем более наличие придаточного предложения в виде дополнения доказывает развитие перфекта как единой грамматической формы. Предикативная сторона значения причастия усилилась при его вхождении в сложноглагольную форму, и всё сочетание в целом начало выражать уже не состояние, а действие. Как можно заметить, все доказательства превращения глагола в связочный выводятся только посредством изучения *структуры* предложения, без обращения к *значениям* компонентов.

Некоторые учёные, учитывая именно значение глаголов, сделали попытку взглянуть на аналитические конструкции с другой стороны. Так, Дж. Лайонз отмечает, что посессивные конструкции с глаголом *have* (*John has a book*) диалектически связаны с перфектом (*John has read a book*) посредством принципа, который выводил «субъекта, заинтересованного в положении дел» на место подлежащего в поверхностной структуре предложения. Э. Бенвенист усматривает в этой форме перфекта соединение понятий состояния и обладания, отнесенных к действующему лицу. В перфекте действующее лицо предстаёт как «обладатель осуществлённого действия» [15, с. 210]. Таким образом, высказывание типа *I have done it* следует понимать как «я имею это сделанным» (мною самим), в противопоставлении *I have it done* «мне делают это» (я имею это сделанным кем-то) [46, с. 62]. Причины изменения значения вспомогательных глаголов лингвисты объясняют следующим образом. Процесс пере-

хода модального составного сказуемого в аналитическую форму глагола, передающую будущее действие сопровождал семантический сдвиг: от модального (субъективного) способа выражения будущего к созданию формы передачи объективного будущего. Модальный глагол подвергается лексическому опустошению и начинает специализироваться на передаче грамматического значения объективного будущего.

*Параллельно с процессом утраты собственного лексического значения происходит и процесс утраты им самостоятельного синтаксического статуса: из равноправного члена словосочетания «модальный глагол + инфинитив» он превращается во вспомогательный глагол – часть морфологической глагольной формы.* Происходит утрата синтаксических связей между бывшим модальным глаголом и инфинитивом. Известно, что утрата синтаксических связей; была вызвана утратой окончаний, что, в свою очередь, было вызвано не морфологией (грамматикой) и» не семантикой; а фонетическими механизмами. Поэтому этот факт не является: доказательством утраты глаголом самостоятельного синтаксического статуса. Считается, что у остальных вспомогательных глаголов (таких, как *beon, habban*) механизм утраты лексического значения происходит по аналогии; но никто не пишет о *причинах* произошедшего «сдвига». Как правило, выделяют следующие показатели грамматизации сочетания «иметь + причастие II»: унификация глагола в личной форме, то есть устранение колебания между двумя и большим числом глаголов, употреблявшихся в данной функции; устранение согласования в именной форме; закрепление за данным сочетанием определённого словорасположения; возможность образования аналогичного сочетания с именной формой любого глагола; превращение лексического» значения в грамматическое [63, с. 86].

Основной причиной десемантизации, таким образом, считают стабильность синтагматического закрепления слова, то есть его использования в таком синтагматическом окружении, какое не было присуще данному слову в его полнозначном статусе. Именно это даёт возможность лексеме ослаблять привычное значение, которое должно отвечать условию – быть в большей степени абстрактным, чем основная часть лексем данного класса. Это снова доказывает, что исследователи искали причины в структуре предложения, не обращая внимания на семантику.

Подавляющее большинство современных лингвистов не ставят под сомнение факт, что семантика широкозначных слов настолько широка, что в служебной функции она утрачивается и остаётся только грамматическое значение слова. Тем не менее, в лингвистике последних десятилетий наметились два направления в рассмотрении значения вспомогательных глаголов. Одни исследователи продолжают настаивать на десемантизации [56; 63; 52]; другие не согласны с полной утратой значения [22; 7; 27], но доказательства в пользу последней точки зрения пока сформулированы не были. Что касается составного именной сказуемого, то в большинстве грамматик можно встретить утверждение, что глагол-связка является лишь связующим звеном между подлежащим и предикативным членом, и последний и выполняет реальную функцию «предикативания».

Так, О. Есперсен считал, что некоторые глаголы в соединении с предикативным членом имеют тенденцию терять своё полное значение и приближаться к функции пустой связки (an empty link) [30, с. 356]. Г. Керм отличает глаголы «полной предикации» от копул, которые чисто формальным образом выполняют функцию предикации и в полном смысле не предикативуют; предикат может состоять из глагола неполной предикации в соединении с предикативным членом, где глагол чисто формальным образом принимает на себя функцию предикации, но реальным предикатом служит предикативный член, имя или прилагательное. Среди зарубежных лингвистов широко распространено мнение, что связка – это чисто грамматический элемент (dummy verb).

Дж. Лайонз считает, что связка *be* «порождена» английской грамматикой для того, чтобы «нести» грамматические показатели времени и вида. Но, как известно, такая абстрактная сущность как грамматика, существующая только в сознании, ничего сама не порождает.

То же утверждение можно найти в русских грамматиках по отношению к составному сказуемому русского языка. Так, А.М. Пешковский считал, что глагольная связка есть глагол, не имеющий вещественного значения и соответствующий одной формальной стороне глагольного сказуемого [56, с. 220]. Хотя В.Н. Ярцева задаётся вопросом, где, каким образом и при каких обстоятельствах глагол-связка получил это формальное значение, чтобы иметь возможность выступать к роли связки [79, с. 66], сам механизм данного процесса нигде не описан, что позволяет усомниться, имел ли он место вообще. Л.С. Бархударов объясняет причину появления связочных глаголов следующим образом. Во многих неиндоевропейских языках в синтаксической функции сказуемого могут употребляться не только глаголы, но и слова других частей речи – существительные, прилагательные и пр. Когда эти слова употребляются в функции сказуемого, к их основам присоединяются грамматические показатели сказуемого – морфемы лица, числа, времени и др. (в зависимости от конкретных особенностей строя каждого языка).

Но в индоевропейских языках сложилось положение, при котором эти морфемы могут присоединяться только к словам одной части речи – глаголам. Получается своеобразное противоречие: с одной стороны, сказуемое обязательно должно включать в себя глагол, с другой – возникает необходимость употреблять в функции сказуемого и другие части речи и группы слов, помимо глагола. «Выход» из этого противоречия найден в том, что возникает особое служебное слово – связочный глагол *be*, назначением которого является выражение показателей наклонения, времени и пр. при словах, которые сами по себе, без помощи такого служебного глагола этих показателей иметь не могут [13]. Невольно возникает вопрос, откуда появляется глагол-омоним, ведь глагол *be* существует в языке практически с момента его возникновения.

Доказательством того, что глагол-связка *be* является глаголом служебным, Л.С. Бархударов считает тот факт, что, подобно любому служебному и вспомогательному глаголу, *be* не включает в состав своих форм глагол *do* в структуре высказывания. Например, в предложениях *Does he go there? Yes, he does. He does not go there* глагол *go* знаменательный. А в предложениях *May he go there? Yes, he may. He may not go there* глагол *may* служебный, так как образование отрицательной и вопросительной форм не требует глагола *do*. *Do you want to go? Yes, I do. I do not want to go* (*want* – знаменательный) *Has he gone there? Yes, he has. He has not gone there* (*has* – служебный). Поэтому, по аналогии и в предложениях типа *Is he angry? Yes, he is. He is not angry* глагол *be* считается служебным. Иначе говоря, в случаях инверсии, отрицания и пр. сочетания типа *is angry, was there* и др. ведут себя так же, как и любые другие сочетания типа «служебный глагол + знаменательное слово» (в том числе и как аналитические формы глагола), но не так, как знаменательные глаголы (в том числе *become, remain, seem, etc.*) [13].

Иначе рассматривает немецкий глагол бытия *sein* Г.Т. Поленова. Она считает, что в пассиве состояния (*Die Tür ist geschlossen* – Дверь закрыта) и в перфекте (*Mein Bruder ist gekommen* ~ Мой брат пришел) он полностью утратил своё лексическое значение, а в составе именного составного сказуемого (*Hier ist mein Ausweis* – Вот мое удостоверение) он, как связка, сохраняет значение «быть, есть» [61, с. 156–159]. Очевидно, что в этих двух разных типах сказуемых за глаголом *sein* следуют разные части речи – причастия совершенного вида *geschlossen, gekommen* и существительное *Ausweis*, но у Г.Т. Поленовой нет объяснения, почему значение глагола *sein* разное. Например, непонятно,

почему в предложении *Die Welt ist* (Мир существует) *sein* считается полнозначным глаголом, а в предложении *Die Tür ist geschlossen* (Дверь закрыта) *sein* входит в состав конструкции и становится частью аналитической формы, и почему когда причастие убирается или добавляется (например, *\*Die Tür ist, Die Welt ist untersucht*), грамматический и семантический статус глагола *sein* меняется.

Вместе с тем И.Ю. Колесов отмечает, что потеря значения вспомогательным глаголом не бывает полной, абсолютной, а лишь большей или меньшей, происходит его «семантическая инактивация». Например, английская связка *be*, по его мнению, демонстрирует этот процесс с наибольшей очевидностью, а модальные глаголы *will, would, shall, should* десемантизовались до статуса категориальных показателей времени и наклонения и всё же сохраняют определённую часть свое модальной семантики, которая и позволяет «регенерировать» их модальный статус, хотя и с модифицированным значением (как, например, значение предположения, антиципации, возникающее в их так называемой «вторичной» функции: *That would be the Houses of Parliament*) [38, с. 47–48]. Остаётся непонятным, каким образом автор определяет степень десемантизации.

По мнению большинства лингвистов, явление десемантизации касается и устойчивых словосочетаний с широкозначными глаголами. Р.Р. Николаевская затрагивает вопрос о глаголах широкой семантики при исследовании характерной для английского языка тенденции к замене полнозначного глагола словосочетанием связочного или полусвязочного глагола с предикативным отглагольным существительным. В подобных словосочетаниях, по мнению автора, десемантизированный глагол широкой семантики является носителем грамматических значений. Смотрите также [29]. Значение глагола прямо не выявляется путём взаимодействия с существительным, а может быть установлено лишь путём взаимодействия с контекстом всего предложения, а иногда и путём обращения к более широкому контексту.

Другие исследователи не видят полной десемантизации широкозначных слов в устойчивых сочетаниях. И.В. Кудинова выдвинула предположение о том, что в немецком языке существуют слова, которые могут приобретать семантику грамматического типа, но не десемантизоваться. К этим словам относятся глаголы *haben, sein, machen, bringen, kommen, nehmen, geben, führen, gehen*. Она считает, что эти глаголы в аналитических глагольно-именных сочетаниях выступают в качестве вспомогательного компонента. Он слабо связан с конкретной семантикой и поэтому высоко абстрагирован. Полнозначным компонентом является существительное, которое в той или иной мере деноминализируется. Глагол сохраняет свою грамматическую природу, через него осуществляется связь с другими членами предложения. Он не десемантизируется, а только изменяет своё значение в связи с функциональной специализацией. Она дала этому явлению название «пересемантизация», то есть не утрата, а ослабление номинативной функции при возрастании роли грамматической функции широкозначного слова [42, с. 4–5, 16]. Схожая точка зрения представлена у М.В. Никитина: значение слова с широким значением настолько обобщено, что оно грамматизируется, то есть утрачивает лексическое значение в составе идиомы. Широкозначные слова не привносят в контекст своего значения, а сами «питаются» из него [53, с. 103]. Очевидно, в данном случае происходит то же, о чём говорили предшественники: лексическое значение «трансформируется» в грамматическое.

Л.В. Барсук считает спорным вопрос о десемантизации потому, что любое слово, каким бы широким значением они ни обладало, «способно соотноситься в сознании индивида с тем или иным отрезком реальности из круга потенциальных референтов значения». В ходе проведённого исследования автор

приходит к выводу, что при идентификации значений слов широкой семантики в индивидуальном сознании происходит сведение их к образам конкретных объектов или ситуаций.

Этот процесс может быть как прямым, так и многоступенчатым, более или менее осознаваемым, обусловленным как практическим, так и языковым опытом индивида. Выбор идентификационной стратегии осуществляется неосознанно и во многом определяется типом слова-стимула и его семантикой [12, с. 15]. С.А. Песина замечает, что слово способно десемантизироваться только в сознании коммуникантов. Представление о том, что значение живёт самостоятельной жизнью, является заблуждением традиционного подхода семантики. В соответствии с когнитивным подходом актуализированное значение не представляет собой самодостаточной автономной сущности, функционирующей автономно от отправителя [55, с. 83].

*Итак*, лингвисты расходятся во взглядах относительно утраты широкозначными словами своего лексического значения. Большинство исследователей, которые связывают развитие широкозначности со становлением аналитического строя языка, считают, что широкое значение «растворяется» в аналитической форме. Механизм этого процесса никем не описан, поэтому остаётся непонятным, каким образом вспомогательные глаголы теряют своё значение. Напротив, другие лингвисты не согласны с этим. Тем не менее, они также не приволят убедительных доказательств, что слова широкой семантики сохраняют своё значение в любом контексте. Промежуточную позицию занимают учёные, считающие утрату значения не полной, а частичной. Называя её «семантической инактивацией» или «пересемантизацией», они, однако, не указывают, как измеряется степень этой утраты. Как бы ни был назван этот процесс, трудно согласиться, что слово может десемантизироваться, поскольку, если оно теряет лексическое значение, то перестаёт существовать как лексическая единица.

#### *7. Концепция значения в когнитивной лингвистике*

Рассмотренный выше подход к значению слова основывается на теории категоризации и игнорирует роль познавательной деятельности человека, играющей первостепенную роль при образовании понятий и значений. Наглядно-опытные знания, включающие весь «внеязыковой опыт», активно участвуют в формировании понятий. Без богатства знаний, основанных на опыте, невозможно обойтись при исследовании языка как универсального явления. Ответить на вопрос, как работает механизм актуализации значений широкозначных глаголов в речи, и сформулировать эти широкие значения может помочь когнитивный подход, который предлагает взглянуть на языковые явления с точки зрения работы индивидуального сознания. Когнитивный подход к языку подразумевает анализ лингвистических фактов в их связи с организацией понятийной системы. Поэтому лингвистический анализ с точки зрения сторонников когнитивной лингвистики должен учитывать не только языковое поведение как таковое, но и психические процессы, диктующие соответствующее поведение. При этом большое значение уделяется выявлению, описанию и объяснению внутренней когнитивной структуры, базисной для говорящего и слушающего, а также динамики речи. В соответствии с классической логикой Аристотеля [6], категория характеризуется определенным набором существенных свойств, который служит необходимым и достаточным условием принадлежности той или иной сущности к данной категории. Согласно «новому взгляду», сформулированному в работах Э. Рош и её коллег, констатируется размытость границ категорий и утверждается протипический принцип их внутренней организации.

*С точки зрения когнитивистики, язык – открытая система, и его свойства определяются общими процессами концептуализации, связанными с раз-*



*личными областями человеческого опыта. Что касается языкового понимания, то когнитивная лингвистика утверждает, что учет контекста и общих знаний происходит в сознании человека параллельно с анализом связанной с высказыванием собственно лингвистической информации и оказывает на последний сильное влияние. В литературе неоднократно отмечалось, что когнитивная лингвистика не представляет собой однородного направления, объединяющего общностью концепции и исследовательских подходов, – скорее, наоборот.*

В то же время можно говорить о некоторых общих принципах, являющихся для неё центральными: 1. Знание языка есть не автономный модуль человеческого знания, а неотъемлемая часть этого знания. 2. Язык не поддается алгоритмическому описанию через множество элементов и правила сочетания этих элементов друг с другом, так как языковая способность непосредственно обусловлена психической организацией человека; поэтому язык следует сближать не с формальными науками – логикой и математикой, – а, скорее, с биологией. 3. Язык представляет собой единый организм, а не набор автономных компонентов, или уровней. Языковое значение является частью общей понятийной системы человека и в качестве таковой составляет основной предмет когнитивной лингвистики, ибо, «если речь идет о каких-то общих с внеязыковыми правилами или хотя бы об общих принципах, на которые эти правила опираются, то это должны быть семантические правила» [53, с. 281].

Значение слова определяется особенностями концептуализации мира человеком, которые, в свою очередь, обусловлены опытом его физического взаимодействия со средой (перцепцией, двигательной активностью) и способностью к образному мышлению: 1. Значение высказывания определяется способом «ментального конструирования» говорящим той или иной ситуации. 2. Отказ от «списочного» подхода к проблеме полисемии определяется взглядом на многозначные единицы как на категории с размытыми границами между единицами, так и между отдельными значениями той или иной единицы и с разным весом различных признаков внутри категории. Моделирование внутренней структуры многозначной единицы происходит в виде сетевой модели, узлы которой характеризуются разной степенью центральности и когнитивной выделенности и связаны между собой отношениями различной природы и разной степени близости. 3. Особое внимание уделяется изучению образных средств языка, которые рассматриваются в качестве важного источника сведений об организации человеческого мышления. 4. Постулируется невозможность строгого разделения собственно языковой (словарной) и энциклопедической информации вследствие неавтономности языкового знания, его неотделимости от знаний о мире вообще. 5. Выдвигается требование субъективизации лингвистических исследований, подразумевающее учет социальных, культурных и прочих факторов, фоновых знаний и прошлого опыта индивида или социальных групп. Основополагающие положения когнитивной лингвистики оставляют лингвисту огромную свободу в выборе тематики и методики исследований.

В этом плане характерна точка зрения В.Б. Касевича, считающего, что «разработанные подходы и результаты обогащают языкознание, но не создают ни нового объекта, ни даже нового метода» [35, с. 20]. На отсутствие у когнитивной лингвистики собственных исследовательских методов обращает внимание и П.Б. Паршин. По его наблюдениям, когнитологи чаще всего практикуют опору на интроспекцию и суждения информанта, обычно самого исследователя, относительно приемлемости / неприемлемости тех или иных языковых форм, а также используют методы других наук (психологии, нейронауки) [54, с. 30–31].

В русле когнитивной лингвистики разрабатывается прототипическая теория значения, которая пытается объяснить реально существующие категории

человеческого языка и мышления, а не предполагает заранее, что имеющиеся языковые категории должны иметь объективную базу и поэтому объективный «реальный мир» должен быть структурирован как язык.

Однако прототипическая теория не свободна от недостатков.

*Во-первых*, в трактовке естественных категорий, ставя во главу угла познавательную деятельность человека, эта теория игнорирует независимое от человека объективное состояние реальности. У людей, как правило, наряду с прототипическими знаниями, имеется представление и о критериальных признаках и границах понятия. Дж. Эйчисон приводит в этой связи такой пример: «если в силу каких-либо обстоятельств появятся новые или мутантные виды, например малиновка с одним крылом, это не помешает отнести их соответственно к категориям птиц и четвероногих млекопитающих» [80, с. 55].

*Во-вторых*, прототипическая теория не отвечает на вопрос, «где следует остановиться при анализе прототипа и как чётко определить его специфику и существенные признаки. В этой связи возникают проблемы относительно неоднозначных, пограничных случаев».

*Таким образом*, несмотря на то, что прототипы очень удобны в нашем взаимодействии с окружающей конкретной действительностью, освобождая мозг от трудоемких когнитивных процессов, нельзя считать прототипическую теорию значения, полностью отвечающей требованиям адекватного описания лексической семантики. «Было бы неверно противопоставлять понятия прототипа и семантического признака, так как эти понятия дополняют друг друга в лексическом значении слова.

Плодотворным, на наш взгляд, является комбинированный подход к значению слова, учитывающий и традиционный, и прототипический подходы к значению слова, наиболее адекватно соответствующий комбинированной природе лексического значения» [43, с. 36]. Подобная мысль прослеживается ранее и у Г. Перссона [81, с. 18–19]. Если считать, что система языка находится в индивидуальном сознании, то правомерно поставить вопрос о том, как значения слов представлены в долговременной памяти человека: в виде пучков многочисленных значений, подобно словарным дефинициям, или как-то иначе? Ещё в 1971 году А.А. Брудный писал: «в памяти индивида просто не могут быть дискретно зафиксированы все варианты значений всех известных ему слов. Учитывая то, что язык обладает таким свойством, как экономия, логично сделать вывод, что системная информация о единицах языка хранится в памяти индивида не в форме развёрнутых словарных дефиниций, а в ином, более компактном виде вместе с известными ему механизмами актуализации значений» [18, с. 19].

Знание слов, составляющее лексикон, возникает о предметах мира, т.е. о единицах тезауруса. Понять какую-либо фразу или текст можно, «пропустив» её через свой тезаурус, то есть, соотнеся её со своими знаниями о мире и отыскав соответствующее её содержанию место в картине мира. «Этот результат может быть достигнут при неполном, приблизительном знании семантики отдельных слов, но адекватном соотношении их смысла с областями и «узлами» (дескрипторами) тезауруса и не может быть достигнут в условиях владения значениями, семантикой, но незнания соответствующих дескрипторных областей» [35, с. 17].

Это подтверждает мысль о том, что знание всех возможных актуализирующихся в речи значений как широкозначных, так и многозначных слов для успешной коммуникации не обязательно, поскольку говорящий знает системное значение слова. Поэтому в этой работе уделяется внимание изучению именно значений, представленных на уровне языка, через анализ словарных лексико-семантических вариантов широкозначных глаголов. В самом деле, произнося какое-либо слово, человек, очевидно, не актуализирует в сознании совокупности всех признаков, составляющих данное понятие, поскольку для

этого потребовалось бы некоторое время и определённые усилия. С точки зрения А.А. Потебни, вне контекста слово выражает не всё своё содержание, а только один существенный признак – ближайшее значение. Оно вместе с представлением делает возможным то, что говорящий и слушающий понимают друг друга [62, с. 19, 20].

Всё это указывает на то, что при анализе многозначной леммы невозможно вывести общую часть значений логическим путём с применением строгих правил. Поскольку процесс формирования значений многозначного слова происходит в голове человека, нельзя решать проблему содержательного ядра слова без обращения к тому, каким видит его человек-носитель языка. Свои пути решения проблемы многозначности были предложены когнитивной лингвистикой, выработавшей качественно новый подход к рассмотрению явлений языка, пользуясь, например, понятием *концепт*, который, по точному и компактному определению Ю.С. Степанова, представляет собой «*сгусток культурной среды в сознании человека*» [71, с. 40]. Последнее требует дополнительного лингвистического анализа и отдельной публикации, хотя на предыдущих страницах мы, как хочется надеяться, изложили основные понятия представления.

#### Список литературы

1. Авдеев А.А. Проблемы широкозначности и её соотношения с полисемией и дейксисом (на материале имен существительных английского, русского и французского языков): Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Воронеж, 2002. – 20 с.
2. Амосова Н.Н. К вопросу о лексическом значении слова / Н.Н. Амосова // Вестник ЛГУ. – 1957. – Вып. 1. – №2.
3. Апресян Ю.Д. Избранные труды. – Т. 1. – М.: Языки русской культуры, 1995. – 464 с.
4. Аралов А.М. О проблеме отбора месте широкозначных слов в структуре частей речи // Социолингвистические и лингвистические аспекты в изучении иностранных языков. – М.: Изд-во Рос. Ун-та дружбы народов, 1992. – С. 23–31.
5. Аристотель. Метафизика // Сочинения в 4-х томах. – Т1. – М.: Мысль, 1975. – 552 с.
6. Архипов И.К. О принципах идентификации переносных значений. Языковая система и социокультурный контекст // Studia Linguistica. – Вып. 4. – СПб.: Тригон, 1997. – С. 27–36.
7. Архипов И.К. О лексических значениях глаголов широкой семантики // Человеческий фактор в языке: Учебно-методическое пособие (материалы к спецкурсу). – СПб.: Невский ин-т языка и культуры, 2001. – С. 57–67.
8. Архипов И.К. Коммуникативный цейтнот и прототипическая семантика // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – №4 (7): Общественные и гуманитарные науки. – СПб., 2004. – С. 75–85.
9. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. – М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1955. – 416 с.
10. Барсук Л.В. Психолингвистическое исследование особенностей идентификации значений широкозначных слов (На материале существительных): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Саратов: СГУ им. Н.Г. Чернышевского, 1991. – 16 с.
11. Бархударов Л.С. Структура простого предложения современного английского языка. – М.: Вышш. шк., 1966. – 199 с.
12. Беляевская Е.Г. Принципы когнитивных исследований: проблемы моделирования семантики языковых единиц // Когнитивная семантика: Материалы Второй Междунар. школы-семинара. – Тамбов, 2000. – Ч. I. – С. 8–10.
13. Бенвенист Э. Общая лингвистика. – М.: Наука. – 430 с.
14. Боровик М.А. Развитие значений глаголов *do* и *make* в английском языке. Дис. ... канд. филол. наук. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1958. – 339 с.
15. Бочкарёва Н.Н. Пути актуализации семантических категорий, общих для аффиксов и существительных широкой семантики в современном английском языке // Проблемы словообразования в английском и немецком языке. Межвуз. сборник науч. трудов СГПИ им. К. Маркса. – Смоленск, 1982. – С. 90–95.

16. Брудный А.А. Значение слова и психология противопоставлений // Семантическая структура слова: Психолингвистические исследования. – М.: Наука, 1971. – С. 19–27.
17. Бухмастова Г.А. Предикативное употребление имен лиц широкой семантики // Единицы языка в функциональном аспекте. – Тула: ТГПИ им. Л.Н. Толстого, 1991. – С. 4–9.
18. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. – М., 1972.
19. Виноградова И.Ю. Фразовые глаголы (английский язык). – М.: МИЭТ, 2002. – 42 с.
20. Вловацкая М.В. Теоретические проблемы комбинаторной лингвистики. Лексикология. Лексикография. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2011. – 508 с.
21. Владимирцева А.Г. Становление и развитие устойчивых словосочетаний с глаголами take и give в английском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1971. – 21 с.
22. Гак В.Г. Сопоставительная лексикология. – М.: Междунар. отношения, 1977. – 264 с.
23. Гросул Л.Я. Широкозначные глаголы динамического состояния в английском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М.: АН СССР, Ин-т языкознания, 1978. – 21 с.
24. Гурский С.Е. Глагольные сочетания типа go out, make away в современном английском языке. – М.: Просвещение, 1975.
25. Джоламанова Б.Д. Имя существительное с широким значением в лексической системе современного английского языка: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М.: МГПИИЯ им. Мориса Тореза, 1978. – 22 с.
26. Дианова Е.М. Взаимодействие лексико-семантических вариантов в семантической структуре слова (На примере английских существительных с широкой понятийной основой): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1979. – 16 с.
27. Димова С.Н. К проблеме широкого значения слова (на материале существительного way) // Уч. зап. МГПИ им. В.И. Ленина. – М., 1971. – Т. 416. – Вып. 1. – С. 120–135.
28. Долинина И.Б. Проблема представления синтаксической структуры в грамматике «членов предложения» / Проблемы моделирования языка / Учёные записки Тартуского ун-та, 1968. – Вып. 228. – С. 27–41.
29. Есперсен О. Философия грамматики. – М., 1958.
30. Ждан Н.Т. Средства выражения категории обладания в древнеанглийском языке: Дис. ... канд. филол. наук. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1987. – 203 с.
31. Загородняя В.А. Перевод глаголов широкой семантики в научно-технических текстах с английского языка на русский. – М.: Изд-во МГОУ, 2005. – 144 с.
32. Зевинцев В.А. Семасиология. – М.: Изд-во МГУ, 1957. – 321 с.
33. Зильберман Л.И. К вопросу о словарном и контекстном значении слова // Особенности языка научной литературы. – М.: Наука, 1965. – С. 95–121.
34. Касевич В.Б. О когнитивной лингвистике // Общее языкознание и теория грамматики. – СПб.: Наука, 1998. – С. 14–21.
35. Кацнельсон С.Д. Содержание слова, значение и обозначение. – М.–Л.: Наука, 1965. – 110 с.
36. Кимов Р.С., Битокова С.Х. О соотношении многозначности и широкозначности слов. – Уфа: БГУ, 1989. – С. 8–14.
37. Колесов И.Ю. Механизм грамматизации глагола (на материале глаголов, имеющих более двух статусов в современном английском языке): Дис. ... канд. филол. наук. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1994. – 374 с.
38. Колобаев В.К. Слова широкой семантики и способы их конкретизации в английской научной литературе (На материале медицинских публикаций): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Л.: ЛГУ им. А.А. Жданова, 1983. – 14 с.
39. Колобаев В.К. О некоторых смежных явлениях в области лексики / В.К. Колобаев // Иностранные языки в школе. – 1983. – №1. – С. 11.
40. Конечная В.П. Принципы классификации лексических значений слова (К вопросу о системе лексических значений) // Уч. зап. МГПИ им. В.И. Ленина. – М., 1956. – Т. 93. – Вып. 1. – С. 93–107.
41. Кудинова В.И. Широкозначные глаголы в современном немецком языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – М., 1994. – 16 с.

42. Кудрявцева Н.П. К типологической характеристике широкозначной номинации в английской разговорной речи. Теория и практика лингвистического описания разговорной речи. – Горький, 1987. – С. 83–88.
43. Кунин А.В. О переводе английских фразеологизмов в англо-русском фразеологическом словаре / А.В. Кунин // Тетради переводчика. – 1964. – №2. – С. 15.
44. Курилович Е. Очерки по лингвистике / Сб. статей. – М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1962. – 456 с.
45. Ленца А.Л. К вопросу о глаголе широкой семантики (На примере французского слова *avoir*) // Лексические и грамматические исследования. – Кишинёв: Штиинца, 1978. – С. 93–101.
46. Ленца А.Л. Широкозначность глагола и контекст. – Кишинёв: Штиинца, 1987. – 99 с.
47. Лещинский С.А. Значение и употребление глагола ГЕТ в современном английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Одесса, 2003. – 190 с.
48. Локк Д. Опыт о человеческом! разуме // Избранные философские произведения. – М.: Соцэкгиз, 1960. – Т. 1. – 736 с.
49. Маринова Е.Д. Синтаксис и семантика некоторых широкозначных глаголов динамического состояния в английском языке (опыт диахронического исследования): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – Иркутск, 1995. – 19 с.
50. Массалина И.П. Средства выражения связующей функции в английском языке военноморского дела. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Калининград, 2009. – 20 с.
51. Мельчук И.А. К теории грамматического залога // Народы Азии и Африки. – 1970. – №4. – С. 111–124.
52. Никитин М. В. Полисемия на пределе (широкозначность) Концептуальное пространство языка: Сб. науч. тр. – Тамбов: Издательство ТГУ им. Г.Р. Державина, 2005.
53. Паршин П.Б. Теоретические перевороты и методологический мятеж в лингвистике XX в. Вопросы языкознания, 1996. – №2. – С. 19–42.
54. Песина С.А. Полисемия в когнитивном аспекте: Монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 325 с.
55. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. – М.: Учпедгиз, 1956. – 511 с.
56. Плоткин В.Я., Гросул Л.Я. Широкозначность как лексико-семантическая категория // Теоретические проблемы семантики и ее отражение в одноязычных словарях. – Кишинев: Штиинца, 1982. – С. 81–86.
57. Плоткин В.Я. Широкозначность как особый тип семантики слова. Номинация и контекст. – Кемерово, 1985. – С. 94–99.
58. Плоткин В.Я. Строй английского языка. – М.: Высшая школа, 1989. – 241 с.
59. Покровский М.М. Семасиологические исследования в области древних языков. – М.: Эдиториал УРСС, 2006. – 136 с.
60. Поленова Г.Т. Диахроническая типология глагола *sein* в составе немецких аналитических конструкций // Аналитизм в языках различных типов: сорок лет спустя. – М. – Калуга: Эйдос, 2006. – С. 156–163.
61. Потехина А.А. Из записок по русской грамматике. – Т. 1–2. – М.: Учпедгиз, 1958. – 536 с.
62. Родионов В.А. «Цельносистемная типология» vs «частная типология» // Вопросы языкознания. – М.: Наука, 1989. – №1. – С. 16–30.
63. Серебrenников Б.А. Язык отражает действительность или выражает её знаковым способом? Как происходит отражение картины мира в языке? // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. / Ин-т языкознания АН СССР. – М.: Наука, 1988. – С. 70–107.
64. Сильницкий Г.Г. Глагольная валентность и залог // Типология пассивных конструкций. Диатезы и залогов. – Л.: Наука, 1974. – С. 54–72.
65. Сильницкий Г.Г. Семантические и валентностные классы английских каузативных глаголов: Дис. ... док-ра филол. наук. – Л., 1974. – 442 с.
66. Сиротко-Сибирская И.С. Развитие и становление сочетания «связочный глагол и именной компонент» в английском языке (на материале письменных памятников VIII–XV веков): Дис. ... канд. филол. наук. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1979. – 216 с.
67. Скаличка В.О. Современном состоянии типологии // Новое в лингвистике. – М., 1963. – Вып. III. – С. 3–38.

68. Смирницкий А.И. Морфология английского языка. – М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1959. – 440 с.
69. Соколова В.М. К проблеме слов широкой семантики // Вопросы германской филологии. Волгоград: ВПИ им. А.С. Серафимовича, 1967. – С. 22–37.
70. Сонголова Ж.Г. Структурно-семантические особенности вторичных аналитических конструкций в английском языке. Проблемы историко-типологических исследований германских языков в лингво-этническом аспекте / Ж.Г. Сонголова // Вестник НГЛУ. Серия Лингвистика. – Иркутск: ИГЛУ, 2000. – Вып. 4.
71. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1977.
72. Судакова О.Н. Семантика и функционирование широкозначных имён существительных (на материале английского и немецкого языков): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М.: МГИИЯ им. Мориса Тореза, 1990. – 21 с.
73. Толстой Н.И. Некоторые проблемы сравнительной славянской семасиологии // Славянское языкознание. VI Международный съезд славистов: доклады сов. делегации. – М.: Наука, 1968. – С. 339–366.
74. Уфимцева А.А. Слово в лексико-семантической системе языка. – М.: Наука, 1968. – 272 с.
75. Уфимцева А.А. Лексика // Общее языкознание. Внутренняя структура языка. – М.: Наука, 1972.
76. Уфимцева А.А. Лексическое значение (Принцип семиологического описания лексики). – М.: Наука, 1986. – 240 с.
77. Шапошникова И.В. Системные диахронические изменения: лексико-семантического кода английского языка в лингво-этническом аспекте. – Иркутск: Изд-во ИГЛУ, 1999. – 243 с.
78. Ярцева В.Н. Составное сказуемое и генезис связочных глаголов в английском языке // Труды ВИИЯ. – 1947. – №3. – С. 29–47.
79. Ярцева В.Н. Исторический синтаксис английского языка. – М. – Л.: Изд-во Академии Наук СССР, 1961. – 308 с.
80. Aitchison J. Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon. Oxford, New York: Basil Blackwell, 1988. – 250 p.
81. Persson G. Meanings, Models and Metaphors. Stockholm: Almqvist and Wiksell intern., 1990. – 205 p.

---

**Шабав Валерий Георгиевич** – канд. филол. наук, доцент  
ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет»,  
Россия, Новосибирск.

---

*Шаринова Галина Анатольевна*

## **РЫНОК ТРУДА И СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ РЕГУЛИРОВАНИЯ ТРУДОВЫХ ОТНОШЕНИЙ**

**Ключевые слова:** рынок труда, безработица, трудовые отношения, государственная политика, принципы эффективности, организация труда.

Трудовая деятельность человека стала объектом научных исследований со второй половины XX века. Формирование наук о труде и персонале происходило на основе эмпирических данных. На начальном этапе исследования ученые больше внимания уделяли методам увеличения производительности физического труда, а во второй половине XX века усилилось внимание ученых к личности каждого человека, выявлению его творческих потребностей. Современный рынок Российской Федерации представляет собой некую диспропорцию, для которой характерно отсутствие мотивации в профессиональной сфере и низкая оплата труда. Тенденции развития рынка труда в Российской Федерации напрямую связаны с развитием экономики страны. В настоящее время Россия находится в глубоком системном кризисе отечественного воспроизводства. Существующие дисбалансы, имеющиеся в национальном хозяйстве, продолжение спада и катастрофическое снижение эффективности производства, неконкурентоспособность отечественного продукта, резкое уменьшение инвестиций в экономику, инфляция, усиливающаяся безработица – все это обуславливает необходимость пересмотра отечественной модели экономики и перехода к новой, совершенствования организационных форм управления экономикой и государственного регулирования. Стране нужна единая комплексная программа социально-экономического развития, которая в первую очередь предусматривала бы рост промышленности, рост производства и рост инвестиций в промышленность.

**Keywords:** labor market, unemployment, public policy, the principles of efficiency, work organization.

Labor rights has become an object of scientific research in the second half of the twentieth century. Formation of Sciences of labor and personnel occurred on the basis of empirical data. At the initial stage of the study, researchers paid more attention to the methods of increasing the performance of physical labor, and in the second half of the twentieth century has increased scholarly attention to the personality of each person, the identification of his creative needs. The article defines the principles of organization of labor. The modern market of the Russian Federation is a kind of imbalance that is characterized by a lack of motivation in the professional field, low wages. Trends in the development of the labor market in the Russian Federation are directly linked with the development of the national economy. Currently, Russia is in a deep systemic crisis of national reproduction. Existing imbalances in the domestic economy, continued recession and a catastrophic decline in the efficiency of production, the lack of competitiveness of the domestic product, a sharp decrease in investment in the economy, inflation, increasing unemployment - all this makes it necessary to review the national economic model and the transition to a new, improved organizational forms of economic management, government regulation. The country needs a single comprehensive program of socio-economic development, which is primarily provided to the growth of industry, the growth of production and investment growth in the industry.

### *Введение*

Исследование рынка труда и трудовых отношений является одной из важнейших социально-экономических задач государства и общества. Следует отметить, что большинство развитых стран сформировали свой рынок труда,

накопили опыт решения проблем занятости и научились сглаживать возникающие при этом негативные последствия. В России же рынок труда находится в стадии формирования. Следовательно, такие проблемы, как особенности формирования рынка труда, занятости и безработицы, проблемы регулирования трудовых отношений в рыночных условиях, региональные аспекты безработицы, остаются еще недостаточно изученными.

В трудах выдающихся представителей экономической науки Дж. М. Кейнса, К. Маркса, А. Маршалла, Дж.С. Милля, Ф. Тэйлера, супругов Гилбрет, Х. Эмерсона, Г. Гантт и других заложены подходы к оценке зависимости рынка труда от происходящих в обществе социально-экономических процессов. В работах ученых Л.И. Абалкина, А.Г. Аганбегяна, Е.Т. Гайдара, С.Ю. Глазьева, Р.С. Гринберга, О.В. Ромашова, Б.М. Генкина и других функционирование рынка труда анализируется в увязке со спектром макроэкономических проблем. Складывающаяся экономика и ее структурная реорганизация предъявляют все новейшие и строжайшие требования к качеству так называемой «рабочей силы», ее уровню подготовки и профессиональному составу. Тем самым актуализируются задачи по выяснению влияния факторов, формирующих основные процессы на современном рынке труда.

Исследование строилось на основе системного, комплексного и логического подходов. В процессе работы использовались методы анализа, экспертные методы, сравнительный метод и др.

#### *Теоретические аспекты функционирования трудовых отношений*

В течение почти всей первой четверти XX столетия менеджмент в США придерживался принципов научного управления. Имена Тэйлера, супругов Гилбрет, Эмерсона и Ганта ассоциировались с развивающейся наукой управления [1].

Эмерсон в своей книге «Эффективность как основа производительной деятельности и заработной платы» изданной в 1908 году [2], акцентировал внимание, что наша неэффективность есть причина нашей бедности. Автор считал, что проблему неэффективности труда можно решить несколькими способами: во-первых, для эффективности необходимо придумать методы, которые позволили бы работнику добиться максимального результата.

Во-вторых, необходимо выработать способы постановки целей, которые необходимы для максимальной производительности, на которую способен работник. Эмерсон считал, что наша деятельность эффективна только на 1% того, что мы могли бы.

В науке известны двенадцать принципов эффективности Эмерсона, которые он считал простыми и понятными. Автором отмечалось, что эффективность находит свое выражение в усовершенствовании, при этом люди не перенапрягаются. Эмерсон считал, что все двенадцать принципов должны действовать одновременно, и только тогда потери могут быть устранены [2].

Тейлор в своей системе определил, что менеджмент, прежде всего, основывается на его способности максимизировать как благосостояние работодателей, так и персонала [3]. Прежде всего, автор считал, что это необходимо для поднятия успеха, что интерес обеих групп стимулирует каждого из них. По мнению Тейлора если от работника ожидается высокая производительность, то необходимо исследовать трудовой процесс, облегчить труд и обучить персонал. При таких условиях, как полагал автор, можно было добиться высокого продуктивного труда работников.

Хотя автор считал, что как работники, так и работодатели живут одним интересом, на самом деле все было не так. Работники часто уваливались от работы.

Методы, которые применяли в то время, основывались на эмпирических неэффективных правилах. Тейлор и другие ученые того времени считали, что вознаграждение за высокие результаты в труде это и есть менеджмент поощрения и инициативы.



Основная проблема этих систем была в том, что вся ответственность за высокий результат возлагалась только на работника. А менеджеры занимались бы только сбором информации и с помощью научных методов сводили бы их в принципы и правила для дальнейшего руководства в своей работе.

По мнению Тэйлора [3] менеджеры, применяя все научные подходы, учили бы и повышали квалификацию рабочих. Автор считал, что для решения проблемы эффективности труда, такие как рост производительности труда, нужен только научный подход. Хотя и выражал опасения, что науку будут применять механически.

Тэйлор был не единственным, кто считал науку приложением к менеджменту. Генри Л. Гантт был одним из приверженцев его учения.

Генри Л. Гантт в своей книге «Труд, заработная плата и прибыль» отмечал важную роль науки для менеджмента [1]. По мнению автора, для того чтобы достичь высокой производительности, менеджерам необходимо было весь трудовой процесс подвергнуть скрупулезному анализу, как химики и биологи. В его представлении точный научный анализ управленческих проблем обязательно должен был дать возможность для совершенствования методов труда, которые никто и никогда не изучал.

По мнению Гантта, не существовало никого другого пути для того чтобы определить общие законы, кроме научного анализа. В дальнейшем, как показало время, данное утверждение автора подтверждено свидетельствами применения подобного анализа для рабочей силы и труда в целом.

Гантт для оптимизации менеджмента предлагал устранить все случайные риски. Преуспевание в менеджменте, как считал Гантт это успешное достижение поставленных целей с применением знания, полученного в результате научного анализа. По мнению Гантта, полученные высокие результаты с помощью научных методов основываются на менеджменте.

Гантт, в отличие от Тэйлора, указывал в своих исследованиях на социальную ответственность бизнеса и менеджмента, имеющих широкие обязательства перед обществом. Им предложена система оплаты труда, где идет поощрение за высокие достижения в труде, также предложено равномерно и пропорционально распределять доходы по факторам производства, у монополистов изымать сверхприбыль для нужд общества и благотворительности.

В своей книге «Организация труда» [4] Гантт отмечает, что в обществе будут иметь место расхождения, если предприниматели не смогут примирить свою жажду прибыли.

Ученые Элтон Мейо и Фриц Ретлисбергер определили, что работа – это больше, чем заработок на жизнь человека. Рабочий коллектив представлялся, по мнению исследователей, социальной ячейкой, которая может, как ограничить выработку каждого члена коллектива, так и мотивировать на выполнение и перевыполнение дневной производительности труда.

Фриц Ретлисбергер продолжил свое исследование, которое отражено в книге «Менеджмент и мораль» [1]. Автор утверждал, что поведение человека может определяться настроением в большей мере, чем деньгами, а также что группы людей влияют на поведение человека. Данный факт говорит о том, что менеджеры компаний признавали тот факт, что фирмы – это организационные структуры, которые состоят из личностей.

Ретлисбергер был одним из ученых, который определил уникальность руководителя нижнего звена как связующего звена между работниками. Он утверждал, что руководители должны постоянно учиться, а также научить своих работников быть внимательными и готовыми принимать решения.

Работы Мейо, наоборот, отличаются от взглядов Ретлисбергер, так в своей книге «Человеческие проблемы индустриального общества» он начинает с предостережения о том, что в промышленности, как и в медицине, кто ищет простое средство от всех болезней, обречен на неудачу [1].

Абрахам Маслоу определил мотивацию труда как изучение каких-то предельных целей человека. В его теории важную часть составляет то, что людям не дано достичь своих целей в полном объеме. Так как при удовлетворении одних целей, на смену приходят другие и так далее.

Маслоу утверждает, что в начале человек удовлетворяет свои физиологические потребности в пище, воде и одежде. Только после этого, человек стремится к потребности безопасности и социальным потребностям. Кроме этого, человеку необходимо общение, уважение, ощущение к причастности. На самой вершине пирамиды Маслоу находится потребность в самореализации, то есть возможность человека раскрыть свой нереализованный потенциал [5].

На сегодняшний момент времени иерархия потребностей Маслоу остается популярной, но у нее есть также и недостатки. Одним из них можно считать, что рядовые работники не могут распознавать различные уровни иерархии. Если эти уровни трудно распознаются работниками, то невозможно индивидуализировать и конкретно адресовать мотивационные программы.

Промышленность или деловой мир, как представлял Анри Файоль, включает в себя следующие виды деятельности: техническую, коммерческую, финансовую и другие [6].

По мнению автора, хорошо организованные вышеперечисленные виды деятельности позволяют обеспечивать накопление ресурсов, необходимых деловому миру.

Предложенные Файолем принципы являлись частью его стратегии построения теории менеджмента. Его волновал факт отсутствия школ, где можно было бы пройти обучение основам менеджмента. В своем произведении «Общее и промышленное управление» автор доказал свою правоту в отношении обучения менеджменту. Файоль к разряду административных операций отнес планирование, организацию, координацию, управление и контроль.

Файоль практически предложил такую концепцию, которая утверждает, что планирование – это составная часть такой функции как предвидение. По Файолю планирование – это больше чем формальный план. Результаты процесса предвидения включают способы выполнения плана. Современная трактовка результата это, скорее всего серия поставленных целей, а также стратегии их реализации. Файоль считал менеджеров логически мыслящими, хорошо информированными людьми, которые имеют цель, план и главное волю, для того, чтобы получить результат.

Герцберг считал, что ключ мотивации довольно прост. По его мнению, для мотивации необходимо работнику дать осмысленное задание, которое предполагает возможности достижения, роста и признания. Эта рекомендация автора, породила идею обогащения труда, которая играет важную роль в истории и практике мотивации. В своей третьей книге «Труд и природа человека» [1] Герцберг предложил теорию, которая концентрирует внимание на заданиях и способах, с помощью которых работа становится более осмысленной.

Тэйлор, Гантт и Гилберт были одержимы идеей формулирования и измерения рабочего задания. Мейо, Ретлисбергер, Маслоу и другие авторы, писавшие о человеческих отношениях, настаивали на признании того факта, что задания выполняются в определенной среде, в тоже время Герцберг убеждает в том, что задание должно иметь смысл.

Формулировать и измерять задания, конечно, необходимо. В то же время любое задание должно иметь смысл, потому что только осмысленное задание мотивирует человека к высоким достижениям.

В исследованиях Тэйлора мы видим, что автор рассматривал природу человека несколько примитивно. Мейо, Маслоу и Герцберг видели в человеке избранного полубога.

Но современные взгляды меняются в связи с появлением некоторых более популярных теорий мотиваций. Теория ожидания Виктора Врум говорит о

том, что ожидание вознаграждения более значимо для человека. Люди делают выбор, ожидая событий в будущем, а не в настоящем. Также автор отметил, что те виды поведения, которые полезны для предприятия, необходимо вознаграждать открыто и регулярно. Также автором замечено, что работники по-разному подходят к оценке вознаграждения, поэтому необходимо учитывать желание каждого. Врум отмечает в своей книге «Труд и мотивация» что вознаграждение должно быть эквивалентно усилиям, затраченным на выполнение рабочего задания [7].

Беррес Фредерик Скиннер считал, что теоретики много внимания уделяют внутренней сущности, таким как потребности, мотивы и желания. Автор считал, что необходимо сосредоточить свое исследование на стимулах и реакциях [1].

По его мнению, оперантное обслуживание или это он называл также теорией обучения, – это какой-то процесс, при котором меняется поведение и происходит обучение человека. Процесс обучения сопровождается положительным подкреплением необходимого поведения. Автор считал, что одним из положительных подкреплений служит денежное вознаграждение за хорошую работу.

Таким образом, работа теоретиков по человеческим отношениям, таких, как Мейо, Ретлисбергер и Маслоу, были сопоставлены с более наивными представлениями научного менеджмента.

Скиннер считал, что необходимо сосредоточить свое внимание на исследованиях стимулов и реакциях человека. Каждый ученый, исследователь вопросов труда, пришел, в конце концов, к выводу, что каждый человек уникален.

Практически имидж человека на рабочем месте меняется столь резко от публикаций Тэйлора вплоть до теории потребностей Маслоу, что возникает вопрос, действительно ли одни и те же люди выступают объектом изучения обеих теорий.

Один из существенных выводов, который мы можем сделать, изучив отдельные труды западных экономистов, это то, что все авторы считали допущения о природе человека различными. Именно этим и объясняется то, что все авторы приходили к разным результатам исследования. Так, Тэйлор сравнивал загрузчиков чугунных чушек, с сильными и неповоротливыми буйволами. Способы контроля и процедуры, которые выработал Тэйлор, свидетельствуют о его механическом взгляде на человеческую природу. Допущения, которые выдвинул Маслоу, логически привели к противоположным взглядам. Маслоу утверждал, что вначале человек удовлетворяет свои физиологические потребности, а после этого, человек стремится к потребности безопасности и социальным потребностям.

Трудовая деятельность человека стала объектом научных исследований со второй половины XX века. Формирование наук о труде и персонале происходило на основе эмпирических данных. На начальном этапе исследования ученые больше внимания уделяли методам увеличения производительности физического труда, а во второй половине XX века усилилось внимание ученых к личности каждого человека, выявлению его творческих потребностей.

Рынок труда и его трудовые отношения, как составная часть рыночного механизма рассматривается также отечественными учеными-экономистами, такими как Вершинина Т.Н., Калугина З.И., Попов Ю.Н. и другими. Авторы считают, что рынок труда – это социально-экономическая сфера, где формируется спрос и предложение на рабочую силу.

Некоторые экономисты рассматривают рынок труда, как подразделение товарного рынка. Например, Леонтьева Л.И. считает, что рынок труда представляет собой часть трудовых отношений, складывающейся на стоимостной основе [8].

Специфика взаимодействий в трудовой сфере определяет, что объект взаимоотношений не имеет материально-вещественной формы.

Рынок труда – это рынок рабочей силы, который имеет повышенный интерес у ученых-экономистов и представляет собой и экономическую категорию, и совокупность социально-трудовых отношений.

Современные ученые выделяют три модели политики занятости [9].

Европейская модель рассматривает сокращение числа занятых работников при увеличении производительности труда. В этом случае происходит рост дохода работников. Такая политика представляет собой дорогую систему пособия для безработных.

Скандинавская модель рассматривает обеспечение занятости всем трудящимся путем создания рабочих мест в государственном секторе со средним уровнем оплаты труда. Эта политика опирается на государственные средства, и при недостатке денежных средств происходит спад производства и происходит увольнение работников.

Американская модель в первую очередь рассматривает вопрос о создании рабочих мест, не требующей, какой-то высокой производительности труда для значительной части населения. При этой политике безработица формально становится меньше, но количество с низким доходом увеличивается.

#### *Современное состояние рынка труда Российской Федерации*

В Российской Федерации политики занятости населения сочетает зарубежный опыт, но имеет свое направление. В РФ применяется два понятия: официально зарегистрированная безработица и фактическая безработица граждан. Лица, состоящие на учете в службах занятости по всей стране, считаются официально зарегистрированными и их количество в разы отличаются от фактически безработных граждан. Фактически безработная часть граждан страны увеличена больше чем в три раза от официальной статистики.

Зарубежный опыт позволяет России учитывать опыт стран в области занятости населения, но полностью перенимать опыт какой-то определенной страны, для России не приемлем. Необходимо дальнейшее развитие служб занятости в регионах страны, а также рассмотрения вопросов увеличения пособия по безработице.

Регулирование рынка труда со стороны государства необходимо, прежде всего, для достижения рационального в конкретных социально-экономических условиях уровня занятости, наибольшего соответствия профессиональной структуре занятых, смягчения последствий безработицы.

Государственные меры, воздействующие на величину и структуру спроса на рабочую силу, влияют на образование дополнительных рабочих мест за счет сокращения рабочего дня на уже существующих рабочих местах.

Если рассматривать рынок труда как некую систему механизма, норм и институтов, обеспечивающих воспроизводство рабочей силы и ее использование, то рынок можно представить как неотъемлемую составную часть рыночной системы.

Таким образом, рынок труда сложился как система общественных отношений, отражающих уровень развития и достигнутый на данный период баланс интересов между участвующими на рынке субъектами, каковыми являются: предприниматели, трудящиеся и государство.

Современный рынок труда и его требования к профессионалу очень четко сформировались, и практически у всех работодателей взгляд на это один. Ценный профессионал – это лицо, которое может отвечать определенным критериям: первично то, чтобы человек был хорошим специалистом в своем деле. Также он должен быть мобильным и универсальным.

Безработицей называют особое положение, при наличии которого некая часть работоспособного населения не может успешно трудоустроиться с предполагаемым уровнем заработной платы, либо же трудоустроиться вообще.

Известно, что достигнуть равновесия спроса и предложения просто невозможно. По причине несоответствия заявленного спроса выдвинутому предложению такая ситуация стандартно приводит к возникновению разного уровня безработицы. Безработица в основном распространена в определенных кругах, наиболее незащищенными из которых являются: молодые женщины, молодежь, национальные меньшинства, лица, покинувшие места лишения свободы. Безработица как явление возникает тогда, когда уровень предложений превышает уровень спроса на рабочую силу.

В условиях сегодняшнего дня можно условно определить три основных составляющих безработицы:

1. Высокий уровень существующей заработной платы. В случае поднятия уровня заработной платы выше среднего (например, по требованиям профсоюзов) у работодателей уменьшается уровень необходимых предложений на замещение должностей. Это приводит к возникновению безработицы. С подобным явлением можно бороться только путем стабилизации уровня заработной платы.

2. Невысокий уровень спроса также является причиной возникновения безработицы. Например, при снижении уровня спроса на товары уменьшается уровень спроса на сотрудников, осуществляющих продажи.

3. Несовершенство и негибкость рынка. Считается, что возникновение безработицы является производной от того, что многие работодатели не могут в нужное время приспособиться к изменениям продаж.

Таблица 1  
Уровень безработицы в Российской Федерации по годам [10]

Год	Безработные, тыс. чел.	Численность экономически активного населения, тыс. чел.	Уровень безработицы, %
2010	5590	77670	7,3
2011	5000	75800	6,5
2012	4714	74823	5,5
2013	4367	75300	5,5
2014	4000	74600	5,3

Из таблицы 1 мы видим, что процент безработицы РФ в последние годы снижается, так в 2014 году процент безработицы составил 5,3% несмотря на введенные экономические санкции.

Для борьбы с безработицей необходимо прикладывать усилия для того, чтобы бороться с факторами, провоцирующими безработицу.

Среди них можно выделить наиболее проблемные:

1. Демографическая ситуация в конкретном регионе, где происходит борьба с безработицей. Это уровень рождаемости и смертности, миграционные потоки (как из региона, так и в регион), уровень продолжительности жизни.

Процесс перехода собственности на предприятиях из государственной в частную путем поведения стандартной процедуры приватизации. В этом случае огромное количество сотрудников таких предприятий предположительно оказываются без работы.

2. Организационно-экономические факторы. Здесь подразумеваются процессы изменения любой организационно-правовой формы, а также слияния и поглощения разнообразных компаний. В этих ситуациях сотрудники вынужденно могут менять фактическое место своей работы на другие регионы и наоборот. Все эти движения влияют на колебания, затрагивающие рынок труда.

3. Технический фактор. С учетом развития научно-технического прогресса на сегодняшний день, а также его перспектив развития в будущем, многие компании (особенно производственные) перестают нуждаться в некоторых категориях сотрудников, что провоцирует появление глобальных увольнений.

Анализ изменения численности экономически активного населения за 2 месяца 2015 года по сравнению с 2 месяцами прошлого года, представленные в таблице 4, свидетельствуют о том, что экономически активное население в 2015 году возросло, также заметен рост экономически занятого населения. Но, тем не менее, процент безработицы в феврале 2015 года увеличен против февраля 2014 года с 5,6% до 5,8%.

Таблица 2

Анализ изменения численности экономически активного населения Российской Федерации за январь – февраль 2014 и 2015 годов

Период	Экономически активное население		В т.ч. занятые		В т.ч. безработные		Уровень безработицы, %
	Млн чел.	В % к предыд. периоду	Млн чел.	В % к предыд. периоду	Млн чел.	В % к предыд. периоду	
2014 год							
январь	74,6	99,2	70,4	99,6	4,2	93,4	5,6
февраль	75,2	99,9	71,0	100,0	4,2	97,5	5,6
2015 год							
январь	75,9	100,3	71,8	100,5	4,2	97,9	5,5
февраль	75,8	99,3	71,4	99,1	4,4	101,5	5,8

Если мы проанализируем занятость населения по Российской Федерации по федеральным округам, то из таблицы 3, мы видим, что ЮФО по проценту занятости в рейтинге Российской Федерации из восьми округов занимает 6 место.

Процент занятых в общей численности населения ЮФО составляет всего 93,5%, по Российской Федерации этот процент составляет 94,5%. Самым высоким процент зафиксирован в Центральном округе (96,7%).

Таблица 3

Анализ занятости населения по Российской Федерации в разрезе округов

№№ пп	Наименование региона	Экономически активное население тыс. чел.	Численность занятых по регионам тыс. чел.	% занятых в общей численности населения
1.	Российская Федерация	75528,9	71391,5	94,5
2.	Центральный федеральный округ	21007,4	20309,6	96,7
3.	Северо-Западный федеральный округ	7580,4	7253,9	95,7
4.	Южный федеральный округ	6990,0	6538,0	93,5
5.	Северо-Кавказский федеральный округ	4524,6	3938,5	87,0
6.	Приволжский федеральный округ	15605,0	14838,2	95,1

7.	Уральский федеральный округ	6544,8	6171,6	94,3
8.	Сибирский федеральный округ	9842,9	9131,6	92,8
9.	Дальневосточный федеральный округ	3430,0	3210,4	93,6

Из таблицы 4 мы видим, что в Краснодарском крае удельный вес безработных составляет 34,5% это оправдано тем, что численность населения в крае самая наибольшая в Южном федеральном округе.

В Ростовской области, несмотря на то, что общая численность безработных сокращена на 6,1тысяч человек, удельный вес в ЮФО по-прежнему высок и составляет 28,6%.

Таблица 4

Удельный вес числа безработных по субъектам в общем количестве безработных по Южному федеральному округу за период 2010–2014 гг. (в %)

№№ пп	Наименование региона	2010	2011	2012	2013	2014
1.	Краснодарский край	32,6	31,2	33,8	35,4	34,5
2.	Ростовская область	31,5	32,4	30,0	28,5	28,6
3.	Волгоградская область	20,0	18,8	18,4	19,6	20,1
4.	Астраханская область	8,1	9,6	9,4	8,8	9,2
5.	Республика Калмыкии	4,2	4,3	4,4	4,0	3,4
6.	Республика Адыгея	3,6	3,7	4,0	3,7	4,2
	Всего	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

В Краснодарском крае удельный вес безработных за период 2010–2014 годы возрос с 32,6% до 34,5%. В Ростовской области, наоборот, удельный вес снижен с 31,5% до 28,6%. В Волгоградской области уровень безработных остался практически на одном уровне 20,0%.

В Астраханской области мы наблюдаем рост удельного веса безработных с 8,1% до 9,2%.

#### *Заключение*

Современный рынок Российской Федерации представляет собой некую диспропорцию, что характерно отсутствием мотивации в профессиональной сфере, низкой оплатой труда. Тенденции развития рынка труда в Российской Федерации напрямую связаны с развитием экономики страны.

В настоящее время Россия находится в глубоком системном кризисе отечественного воспроизводства. Существующие дисбалансы, имеющиеся в национальном хозяйстве, продолжение спада и катастрофическое снижение эффективности производства, неконкурентоспособность отечественного продукта, резкое уменьшение инвестиций в экономику, инфляция, усиливающаяся безработица – все это обуславливает необходимость пересмотра отечественной модели экономики и переходу к новой, совершенствованию организационных форм управления экономикой, государственного регулирования.

Стране нужна единая комплексная программа социально-экономического развития, которая, в первую очередь предусматривала бы рост промышленности, рост производства и рост инвестиций в промышленность.

Цель экономической политики России – добиться долговременного максимального роста ВВП страны и обеспечить надежную защиту отечественного производителя.

Также полагаем, что формирование на уровне Южного Федерального округа на межрегиональной основе кластеров будущего экономического роста в сельском хозяйстве позволит экономически слабым регионам увеличить свой потенциал. Принятие мер по стимулированию притока капитала в регионы позволит обеспечить устойчивое развитие, сбалансированность и социальную ориентацию.

Основу информационного обеспечения исследования составили государственные нормативно-правовые акты по вопросам рынка труда, регулирования трудовых отношений, вопросов занятости и образования, материалы Федеральной службы государственной статистики, Территориального органа Федеральной службы государственной статистики ЮФО.

**Список литературы**

1. Дункан Джек У. Основополагающие идеи в менеджменте. Перевод с англ. – М.: Дело, 1996. – С. 272.
2. Эмерсон Г. Двенадцать принципов производительности // Управление это наука и искусство: А. Файоль, Г. Эмерсон, Ф. Тейлор, Г. Форд. – М. Республика, 1992 – С. 351.
3. Тейлор Ф. Принципы научного менеджмента. – М., 1991. – С. 104.
4. Кузнецова Н.В. История менеджмента. Учебник. Изд-во Дальневосточного университета, 2004. – С. 174.
5. Маслоу А. Мотивация и личность. Пер. с англ. – Санкт Петербург: Евразия, 1999. – С. 478.
6. Файоль А. Общее и промышленное управление / пер. 1923 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.studmed.ru/fayol-a-obschee-i-promyshlennoe-upravlenie\\_c1abc26201b.html](http://www.studmed.ru/fayol-a-obschee-i-promyshlennoe-upravlenie_c1abc26201b.html) (дата обращения: 1.04.2015).
7. Кравченко А.И. История менеджмента. Учебное пособие. – М.: Академический проект, 2002. – С. 223.
8. Леонтьева Л.И. Модели рынка труда в странах с рыночной экономикой / Л.И. Леонтьева // Вестн. Костром. Гос. пед. ун-та имени Н.А. Некрасова. – 1997. – №1 – С. 45–53.
9. Адамчук В.В., Ромашов О.В., Сорокина М.Е. Экономика и социология труда. – М.: Юнити, 1999. – С. 65.
10. Федеральная служба статистики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gks.ru> (дата обращения: 15.06.2015)

---

**Шаринова Галина Анатольевна** – канд. экон. наук, доцент  
ФГБОУ ВПО «Калмыцкий государственный университет», Россия, Элиста.

---



## ЧАСТЬ II. ПАРАДИГМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Борисова Елена Владимировна*

### ВНУТРЕННИЙ МОНИТОРИНГ ПРОЦЕССОВ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ В ВУЗЕ: ЗАДАЧИ, ПРОБЛЕМЫ, РЕШЕНИЯ

**Ключевые слова:** *качество образования, педагогический мониторинг, измерение компетенций, измерительные материалы.*

*Рассмотрены аспекты организации системы педагогического мониторинга в вузах. Цель функционирования этой системы определена как последовательный контроль, анализ и прогноз уровней формируемых компетенций у студентов вузов на разных этапах прохождения образовательной программы.*

**Keywords:** *quality of education, pedagogical monitoring, measuring competencies, measuring materials.*

*Aspects of the organization of the system of pedagogical monitoring in universities. The purpose of this system is defined as sequential control, analysis and forecast levels of formed competences of University students at different stages of the educational program.*

Реформирование системы высшего профессионального образования в аспекте перехода на новые образовательные результаты обуславливают необходимость исследования проблематики мониторинговых измерений в педагогике, как средств информационного обеспечения процессов оценки и динамики формирования компетенций. Это позволяет осмыслить специфику компетентностно-ориентированного педагогического мониторинга, реализация процедур которого должна обеспечить достаточный по объему, а также оптимальный по времени осуществления обратной связи, объективный и систематический контроль образовательного процесса в вузе.

Введение образовательных стандартов в высших учебных заведениях России Законом РФ «Об образовании» (1992 г.) и федеральным Законом «О высшем и послевузовском образовании» (1996 г.) создало предпосылки для объективной оценки уровня качества образования. Разработанные стандарты определяют минимальный и достаточный порог, которому должны соответствовать процессы и выпускники вузов. Решение проблемы обеспечения качества образования требует не только поиска новых идей и эффективных механизмов его оценки, но и пересмотра представлений об инструментари и методиках оценивания нового образовательного продукта – компетенций. Постановлением правительства РФ от 5 августа 2013 года №662 определены правила осуществления мониторинга в системе образования. В частности, в этом постановлении отмечается, что мониторинг включает в себя сбор, обработку, систематизацию и хранение полученной информации, а также системный анализ состояния и перспектив развития образования, выполненный на основе полученной информации, усиления результативности функционирования образовательной системы за счет повышения качества принимаемых для нее управленческих решений. Одной из актуальных задач в контексте реализации ФГОС-3 является задача приобретения определённого набора компетенций выпускником вуза и, как следствие, создание эффективных механизмов контроля компетенций в процессе их формирования.

Следует отметить, что государственная система контроля качества высшего образования, обеспечиваемая процедурой комплексной оценки деятельности вузов, имеет недостаток с позиций принципов менеджмента качества, так как в большей степени ориентирована на процессы вуза, а не на потенциальные возможности и результаты. Комплексная оценка, совмещающая процедуры лицензирования, аттестации и государственной аккредитации базируется на утвержденном перечне показателей, однако, эти показатели не отражают ряд существенных моментов в деятельности вуза, влияющих на качество подготовки специалистов. Не рассматриваются механизмы регулярного сбора и анализа информации о формируемых у студентов компетенциях, недостаточно отработаны вопросы стандартизации оценки уровней формируемых компетенций и применения компетентностно-ориентированных контрольно-оценочных средств и технологий. Поэтому на этапе, предшествующем аттестационной экспертизе, необходимо получать детальные результаты самообследования. В этом аспекте поддерживается основная тенденция обеспечения качества высшего образования – перенос центра тяжести с процедур внешнего контроля качества в сторону внутренней самооценки вузов. Нормативная оценка компетентности, как конечного результата выпускника вуза должна быть обеспечена практической оценкой, анализом и коррекцией динамики формирования компетенций в процессе обучения, что достигается созданием внутривузовской системы мониторинга процессов формирования компетенций студентов, позволяющей анализировать не только традиционные оценки по результатам семестров, но и контролировать динамику становления требуемых ФГОС-3 компетенций. Также важно отметить, что в существующих на данный момент подходах мониторинг, как элемент системы оценки качества образовательных процессов осуществляется преимущественно по итоговым результатам. Полученная информация оказывается недостаточной для объективного анализа и оценки состояния качества образования, ориентированного на компетенции. Как следствие, собранные данные не обладают необходимой прогностической силой, и поэтому на их основе затруднено своевременное принятие адекватных управленческих решений. Считая вуз субъектом оказания образовательных услуг, необходимо рассматривать два аспекта качества образования. Первый характеризует знания, умения и навыки студентов и компетенции выпускников вуза в соответствии с запросами потребителей образовательных услуг и требованиям ФГОС-3. Второй, в свою очередь, отражает системные процессы обеспечения качества знаний, умений, навыков и формируемых студентов в рамках системы менеджмента качества вуза. Первый аспект означает необходимость мониторинга результатов образовательного процесса, второй же аспект подразумевает, что качество результатов определяется качеством отдельных процессов и ресурсов вуза, которые также должны быть подвержены процедурам мониторинга. И если раньше в отечественном профессиональном образовании превалировала ценность первого аспекта, то сейчас стремительно возрастает роль второго. В теории социального управления мониторинг в образовании рассматривается как одно из важнейших звеньев. Он обеспечивает обратную связь, которая информирует о соответствии фактических результатов деятельности элементов образовательной системы ее конечным целям [6, с. 74]. Мероприятия, проводимые самостоятельно структурными подразделениями вуза, в соответствии с разработанным в нем регламентом в направлении контроля и оптимизации качества образования относятся к внутреннему мониторингу. Педагогический мониторинг относится именно к внутреннему виду и обеспечивает руководящие органы вуза информацией для самоанализа и прогноза.

Педагогическое прогнозирование, как самостоятельное направление, имеет небольшую историю: одна из первых работ вышла в свет в 1974 году.

Широкие исследования проблем мониторинга появились в отечественной педагогике в 90-х годах прошлого столетия в работах В.И. Андреева, В.П. Беспалько, В.А. Кальной, С.Е. Шишова. Они выстраивались на теоретической базе управления образованием, обозначенных в работах Ю.А. Конаржевского, В.С. Лазарева, А.М. Моисеева, П.И. Третьякова, Т.И. Шамовой и др. Мониторинг – это многозначное понятие, которое исходит из логики исследования, наполняется содержанием в зависимости от контекста. Он является смежным с такими понятиями, как «изучение», «экспертиза», «наблюдение», «контроль», «диагностика», «информационное обеспечение управления», в связи с чем, его нередко отождествляют: с наблюдением (Г.В. Гутник, Г.М. Коджаспирова, А. Талых); контролем (В.А. Мижериков); диагностикой (В.И. Андреев); экспертизой (М.В. Занин). Термин «педагогический мониторинг» вошел в обиход в 1994-1995 г. В научно-педагогической литературе освещены различные аспекты педагогического мониторинга, ориентированные преимущественно на основное образование: теоретическое обоснование и опыт применения в системе образования (А.Н. Майоров); разработка моделей и технологий (О.Г. Комкова, Л.И. Моисеева, А.Т. Харисова, Ю.А. Шихов); стратегическое планирование (М.А. Крицкий); технологии информационного обеспечения (А.И. Севрук, Е.А. Юнина); разработка диагностического инструментария (В.С. Аванесов, Л.М. Булдыгина, В.Л. Исаков, Г.С. Ковалева, В.А. Пульбере); описание индикаторов качества образования (С.А. Иванов, О.Э. Крутова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова). Многочисленные работы, хотя и отражают нарастающее внимание к различным аспектам организации и методики проведения мониторинга в высшей школе, одновременно показали, что процессы обеспечения качества образования с использованием педагогического мониторинга содержат множество нерешенных проблем. Приведем наиболее развернутое определение педагогического мониторинга, на которое будем ориентироваться в дальнейшем изложении. Педагогический мониторинг это «целенаправленное, специально организованное, непрерывное слежение за функционированием и развитием образовательной системы и/или ее некоторых элементов с целью своевременного принятия адекватных управленческих решений на основе анализа собранной информации и педагогического прогноза» [11, с. 3].

Ключевым направлением проводимой модернизации высшего профессионального образования является перенос акцентов подготовки специалиста на становление умений видеть и осознавать различные проблемы, конструктивно решать их не только в учебных ситуациях. В этом аспекте перед звеном управления и профессорско-преподавательским составом высшей школы возникает необходимость переосмысления организации учебного процесса, целей и результатов образовательной деятельности, описания их на языке компетенций, разработка и внедрение адекватных педагогических методов и технологий обучения и контроля. Без измерения нет управления, значит, компетентностный подход только тогда даст положительный результат, когда каждая компетенция будет являться проверяемой и измеряемой на отдельных этапах ее формирования [4, с. 57]. При рассмотрении проблем качества образования в вузе, как «интегративной характеристики эффективности системы высшего образования, отражающей целостность человека в его взаимодействии с окружающим миром» неизбежно возникает вопрос об оценивании этой характеристики, как в целом, так и на отдельных уровнях и этапах [2, с. 7]. Это означает обязательность включения оценочных процедур в процесс формирования компетенций, и как следствие, построение информационно-аналитической системы педагогического мониторинга образовательных достижений студентов на протяжении всего периода обучения в вузе.

В настоящее время происходит изменение позиции студентов к своему образованию. Это обусловлено осознанием необходимости получения такой

профессиональной подготовки, которая позволит им стать конкурентоспособными специалистами. Четкое понимание целей своего образования заставляет их занимать активную позицию в процессе обучения. Одновременно, качество обучения обеспечивается: уровнем подготовки и компетентностью педагогических кадров; учебными программами; учебно-методическим обеспечением; применяемыми технологиями и методами обучения; информационно-техническим обеспечением и др. Преподаватели организуют учебную деятельность студентов, свою учебно-методическую работу, участвует в множестве процедур мониторинга процессов формирования компетенций. При этом они выступают одновременно как эксперты в отношении непосредственно затрагивающих их вопросов качества, так и в качестве объектов оценивания со стороны руководства вуза. Участие руководства вуза в этом аспекте связано с организацией системы мониторинговых измерений формируемых компетенций, как элементом контроля качества всего образовательного процесса [7, с. 76]. Реализация интеграционной функции качественного образования приводит к формированию общности преподавателей и студентов на основе единой системы ценностей. Поэтому возникает организационно-педагогическая проблема поиска современных способов оценивания учебной деятельности, обеспечивающих развитие внутренней мотивации приобретения новых знаний, умений и навыков, являющихся основой для формирования полного спектра востребованных компетенций.

Специалисты в области квалиметрии (оценки качества сложных объектов) определяют качество как свойство, представляющее собой совокупность всех тех и только тех свойств, которые характеризуют получаемые при изучении объекта результаты (как желательные, положительные, так и нежелательные, отрицательные) [1, с. 21]. Квалиметрия компетенций – система процессов, педагогических технологий, психологических методик и организационно-методических инструментов для обеспечения и получения оценки результатов образовательных достижений в компетентностном формате [4, с. 15]. В этом контексте требование измеримости в отношении компетенций как элемента контроля в системе качества образования является одним из ключевых моментов при разработке контрольно-измерительных материалов результатов освоения учебных дисциплин, так как традиционная оценочная практика не позволяет объективно ответить на вопрос об уровне компетентностных достижений студента. Система информационно-аналитического сопровождения в рамках мониторинга процессов формирования компетенций должна быть поддержана адекватными принципами, инструментами, средствами и критериями оценки. С целью обеспечения педагогического мониторинга процессов формирования компетенций при разработке шаблонов рабочих программ на базе основных образовательных программ последовательно выполняются этапы:

а) создаются модели профессиональной деятельности студентов, по направлениям обучения;

б) разрабатываются механизмы реализации квалификационных требований в виде контрольных уровней сопутствующих знаний, умений и навыков, которые обеспечивают формирование у студентов соответствующих компетенций. При этом детализируется, какие именно знаний и в каком объеме необходимо иметь для каждой из формируемых компетенций.

На этих основаниях создаются шаблоны для рабочих программ дисциплин (модулей) учебного плана. В структуре шаблона представляется возможным контролировать и оценивать процесс формирования компетенций с учетом их трудоемкости и значимости [12, с. 276]. Такая методика позволяет не только традиционно наблюдать освоение знаний в дисциплинах (модулях) учебного плана, но и оценивать накапливающийся потенциал формируемых компетен-

ций. При этом, для каждого этапа формирования требуемых качеств непременно учитываются особенности работы в течение всего цикла обучения, как студентов, так и преподавателей:

- получение информации о показателях (параметрах) состояния;
- анализ информации о параметрах состоянии и в случае его несоответствия желаемому (требуемому) уровню разработка корректирующих организационно-методических воздействий на устранение замеченных несоответствий;
- подведение итогов за очередной этап мониторингов наблюдений и постановка новых задач.

Методическое обеспечение и подготовка преподавательского состава в соответствии с целевой установкой мониторинга процессов формируемых компетенций предполагает разработку стратегии и тактики формирования компетенций у студентов; овладение системой модульного обучения и контроля компетенций и соответствующее структурирование учебного материала, актуализацию инновационных педагогических технологий; рефлексии и саморефлексию преподавателей по итогам процессов мониторинга. Обеспечение функций педагогического мониторинга состоит в создании информационных потоков для необходимого и достаточного анализа, уровня контроля и управления процессом формирования компетенций. Способы формирования компетенций находятся в прямой зависимости от целей образовательных программ. Например, можно выделить знания, умения и навыки в составе компетенций (первый способ), или ориентироваться на формирование общекультурных компетенций (второй способ), или направить основные усилия на мотивационные компоненты освоения и готовности к профессиональной деятельности (третий способ).

Управление процессом формирования компетенций реализуется на основе следующих принципов [7, с. 78]:

- субъект-субъектных отношений, обеспечивающих диалогическое взаимоотношение преподавателей и студентов, как равноправных партнеров образовательного процесса;
- интеграции и дифференциации квалитетических измерений, обеспечивающие взаимосвязь между группами компетенций и сохраняющие их идентификацию в процессах декомпозиции;
- технологичности, обеспечивающей возможность проведения квалитетических процедур по определенному алгоритму;
- преемственности формируемых компетенций, обогащающий формы, методы и педагогических технологии на междисциплинарном уровне, аккумулирующий позитивные или негативные результаты формирования отдельных видов компетенций. Этот принцип предполагает изменение мотивов, направленности, социальных ценностей и способствует накоплению фактов для анализа и прогнозирования компетентностного развития личности;
- координации и модульности контроля и обучения, который создает условия для согласованной последовательности действий всех субъектов образовательного процесса, предполагает осуществление взаимной информированности, учет всевозможных альтернативных подходов к формированию требуемых компетенций;
- «малых шагов», определяющий целесообразность проведения поэтапного оценивания, поскольку каждый небольшой «отрезок» исследования легче корректировать;
- рефлексии всех участников образовательного процесса;
- мотивации успехом, который состоит в оптимальном воздействии на эмоциональную сферу. Ситуация успеха формируется преподавателем при помощи методических средств и обеспечивается поэтапным фиксированием положительного результата. Положительное подкрепление достигнутых успехов

придает студенту уверенность при решении более трудных задач и перехода на следующий уровень компетенций;

– этичности, предполагающей, что оценивание и его результаты не могут быть использованы как средства административного или иного давления на преподавателей и/или студентов.

Современные представления о компетентности выпускников высших учебных заведений, показывает, что проявление компетентности оценивается по уровням, сформированным у выпускника, совокупности групп компетенций (интегрально отражающих эту компетентность) и его поведенческих (психологических) реакций, проявляющихся в разнообразных жизненных ситуациях. Согласно ФГОС-3 формируется три группы компетенций:

– специально-профессиональные компетенции – проявляемые при работе с объектами узкопрофессиональной деятельности. Характеризуют способности субъекта, знания, умения и навыки специального характера, необходимые для успешной профессиональной деятельности;

– профессиональные компетенции, имеющие общий характер и проявляемые в социальной и профессиональной деятельности. Характеризуют способности субъекта, знания, умения и навыки общего характера, необходимые для успешной социальной и профессиональной деятельности;

– общекультурные компетенции – проявляемые в использовании личных качеств в целях учебно-познавательной деятельности по изучению междисциплинарных связей. Характеризуют способности субъекта, знания, умения и навыки общекультурного характера, необходимые для успешной учебно-познавательной деятельности.

При оценочных процедурах педагогического мониторинга в связи с многофакторностью и многогранностью проявлений компетенции в каждой из перечисленных групп необходимо детализировать показателями – отличительными признаками в виде результатов, выражающихся в действиях обучающегося. Под детализацией отдельной компетенции будем понимать процесс ее декомпозиции до возможности измерения получаемого результата. Детализация компетенции включает этап выделения элементов компетенции (знаний, умений, навыков, признаков проявления) для возможности измерения уровня сформированности по составляющим на заданном этапе образовательного процесса [8, с. 278]. Неотъемлемой частью проведения любого занятия, будь то лекция, семинар или практическое занятие, является этап подготовки к этому занятию самого преподавателя. Сюда можно отнести традиционные: написание планов проведения занятия, подготовка учебно-методических материалов, подготовка заданий на самоподготовку, подготовка тестов. В современных условиях работы помимо традиционных обязанностей преподаватель должен принимать непосредственное участие в разработке шаблонов компетентностно-ориентированных рабочих программ; методик формирования компетенций у курсантов, а также в разработке контрольно-измерительных материалов для проверки уровня формируемых компетенций студентов и собственно в самих процедурах измерений. Активное участие преподавателей в этом процессе способствует улучшению качества методик формирования и оценки компетенций по дисциплине. Немаловажной составляющей системы мониторинга процессов формирования компетенций является этап измерения текущего уровня достижений обучающихся. Он включает в себя как подготовку и/или разработку методик формирования знаний и компетенций, так и создание адекватных контрольно-измерительных материалов и методик последующей обработки и анализа полученных результатов. Конструирование контрольно-измерительных заданий с применением декомпозиции позволяет: для студента – заменить решение одной большой задачи решением серии

меньших задач, взаимосвязанных, но более простых; для информационно-аналитической системы мониторинга и/или преподавателя – получить количественное отражение элементов декомпозиции. Для одних контрольных заданий обучающийся должен показать только свои знания, для других умения, навыки. И, наконец, итоговые или совокупные элементы диагностируют проявления формируемой компетенции. Следует заметить, что контрольно-измерительные материалы по своей форме могут представлять весь спектр методических приемов в педагогике высшей школы. Это могут быть закрытые и открытые тестовые задания; учебные ситуации в кейсах; классические контрольно-экзаменационные работы; курсовые и расчетно-графические проекты. Объединяющим фактором в любом из выбранных подходов для процедуры контроля является именно поэлементная детализация на сопровождающие знания, умения, навыки и компетенции. Иными словами, каждый вариант проверочного задания в обязательном порядке должен содержать позиции, отвечающие за проявление: знаний – в виде теоретических вопросов или утверждений; умений – в виде однократного выполнения определенного действия; навыков – в виде многократного применения умений как в прямых, так и в обратных задачах и/или синтетического действия по демонстрации измеряемой компетенции. Данный подход в своей основе имеет известные в педагогике дефиниции и их сущности. Рассмотрим их в порядке упоминания.

**Знания** – «что и почему делать?». Переработанная субъектом деятельности информация, получившая «свое место» в его системе представлений о себе и окружающем мире, которая имеет для него ценность.

**Умения** – элементарные действия «как делать?». Усвоенный субъектом деятельности способ контролируемого, успешно выполняемого действия на основе имеющихся знаний.

**Навыки** – «делает». Способность выполнять какие-либо действия автоматически, без поэлементного контроля на основе имеющихся знаний и умений в измененных или новых условиях.

Личные качества индивида – анатомические и физиологические особенности организма человека, свойства его систем, реализующих отдельные психические, познавательные и психомоторные функции.

**Способности субъекта** – системное качество, выступающее как интегральное проявление элементарных знаний, умений, навыков и способностей при выполнении определенной функции

Таким образом, сутью декомпозиции контрольно-измерительных материалов является уменьшение сложности системы оценивания, а назначением – обеспечение возможности квалиметрии компетенций с целью представления данных в заданной унифицированной форме для передачи в информационно-аналитическую систему мониторинга процессов формируемых компетенций [7, с. 79]. Использование декомпозиции, как методики при построении инструмента оценивания компетенций позволит не только проконтролировать качество отдельных этапов образовательного процесса, но и определить основные «узловые точки» изменения направленности и дидактического преломления содержания, методов и технологий реализации конкретной учебной дисциплины. В этой связи необходимо сделать еще одно важное замечание. Современный субъект-субъектный подход к образовательному процессу предполагает формирование партнерских отношений с обучаемым, поскольку резко повышается самопозиционирование студента как будущего профессионала не только в процессе обучения, но и в процессе контроля результатов. Традиционный подход к периодичности оценивания учебных достижений по принципу окончания этапа обучения: годовой, семестровый или даже более современный – модульный не обеспечивает реализации многих принципов компетентностно-ориентированного обучения (интеграции и дифференциации, техноло-

гичности, преемственности, координации, мотивации успехом и др.). Если некоторая компетенция формируется исключительно в одной учебной дисциплине или даже в одном модуле, то реализация принципа «малых шагов» становится просто невозможной. При мониторинге этой компетенции получаем результат, скорректировать который нельзя, поскольку учебная дисциплина или модуль завершены. Отсюда возникает еще одна «техническая» проблема – частота применения контрольных измерения в процессах мониторинга компетенций.

Обозначив эту проблему – укажем вариант ее разрешения. Приобретение компетенций процесс непрерывный, а главное не всегда однонаправленный. В период обучения в вузе различные компетенции как приобретаются, совершенствуются, проявляются, так и частично утрачиваются. В этой связи актуализируется вопрос о количестве и своевременности собираемой информации. Контроль сопутствующих знаний, умений, навыков и формируемых компетенций следует проводить несколько раз в модуле, например, на входе, по окончании изучения базового раздела, на выходе. (Некоторое обоснование данного утверждения приведено ниже.) В этом случае преподаватель и студент получают возможности для корректирующих действий на основе рефлексии. Первые – для подбора адекватных педагогических технологий и методик обучения, вторые для осознания личностных «пробелов». Установлено, что процесс оценивания уровней формируемых компетенций будет адекватным при условии применения комплексного метода, который состоит либо в обобщении совокупности показателей одной классификационной группировки, либо совокупности показателей различных классификаций. Интегральный показатель по отдельным видам или группам компетенций представляет собой функцию от единичных показателей (индикаторов) и/или комплексных показателей (предыдущего иерархического уровня). Из анализа информационных потоков следует простейшая организационная структура, которая могла бы воплощать задачи педагогического мониторинга. В отличие от традиционной иерархической структуры предполагаются тесные горизонтальные связи между дисциплинами и их модулями, формирующими компетенции одного содержания. При проведении мониторинга процессов формирования компетенций на каждом его этапе должны выполняться процедуры, являющиеся источниками получения данных из которых образуются информационные потоки. К таким процедурам отнесем:

- оценка достигнутого уровня компетенция на момент начала измерений, индикаторы начального уровня;
- оценка сформированных компетенций в реперных точках образовательного процесса, текущие индикаторы;
- агрегирование сформированных компетенций в сводные индексы по специальной методике свертки индикаторов;
- проведение промежуточного анализа достигнутых уровней компетенций для выявления проблемных факторов;
- формирование прогностической информации для преподавателей, руководителей кафедр, системы менеджмента качества вуза.

К основным техническим характеристикам функционирования педагогического мониторинга компетенций относятся два понятия – собираемая информация и ее востребованное количество. Возникает вопрос – как часто, и как много данных следует собирать и передавать и систему сопровождения компетентностно-ориентированного педагогического мониторинга. Раз в год, в семестр, месяц, каждую неделю? А может быть, как предлагают авторы близкого по тематике исследования [10, с. 212] измерение компетенций целесообразно проводить три раза в семестр. Это важно, прежде всего, с психолого-педагогической точки зрения, поскольку основным источником информации и объектом воздействия в системе образования определенно является обучающийся.



В одном из исследований автора, подробные результаты которого приведены в [9, с. 117], рассмотрены виды образовательных траекторий, обусловленных психологическими особенностями личности, которые исчерпывают расположение точек дополнительных замеров относительно линии тренда формирования компетенций. По итогам выполненного качественного моделирования можно сделать вывод, что для прогнозирования и восстановления вида индивидуальной траектории уровней формируемой компетенции в рамках одного модуля необходимо и достаточно провести измерение в трех внутренних точках ( $n=1$ ,  $n=2$ ,  $n=3$ ). Нулевая (начальная) точка измеряет исходный уровень компетенции. Это значение может быть как нулевым, так и перенесенным с предыдущего модуля, если данная компетенция уже формировалась. Первая точка ( $n=1$ ) определяет тенденцию приобретения сопутствующих знаний, умений, навыков, поэтому при замере используют контрольно-измерительные материалы, ориентированные на проверку именно этих компонент компетенции. Вторая ( $n=2$ ) характеризует развитие уровней знаний и тенденцию компетенции с учетом применяемых усилий по результатам анализа данных в первой точке замера. Поэтому, для адекватных измерений в этой точке разрабатываются и применяются контрольно-измерительные материалы, имеющие в своем составе инструменты для оценки как знаний, умений, навыков, так и компетенций. Последняя третья точка ( $n=3$ ) фиксирует достигнутый результат формирования отдельной компетенции в рамках одного модуля. В этот момент замера в арсенал используемых измерительных инструментов целесообразно включить элементы проектного обучения, активных технологий и другие компетентностно-ориентированные методы. Результат измерения в последней точке с одной стороны является «переходным» к следующему модулю, формирующему данную компетенцию, с другой – определяет индикаторное значение, передаваемое в информационную систему сопровождения педагогического мониторинга для включения в структуру индекса компетенций. Информация о результатах различных видов контроля являются основой для расчета индикаторных значений уровней сформированности компетенций по дисциплине (модулю), образующих итоговое индексное значение каждой компетенции с учетом их весовых коэффициентов [4, с. 73] Аккумулирование и анализ этих данных обеспечивается информационно-аналитической системой в течение всего периода обучения в вузе. На завершающем этапе – перед выполнением ВКР или дипломного проекта формируется профиль компетенций каждого выпускника, который является личностно-ориентированным предварительным результатом прохождения образовательной траектории в вузе. Этот профиль включает в себя перечень компетенций выпускника согласно направлению подготовки и их сформированный уровень, как значения интегральных индексов, полученных из информационно-аналитической системы сопровождения педагогического мониторинга.

Важно еще раз подчеркнуть роль и ответственность педагогического состава вуза в процессах педагогического мониторинга. Именно преподаватели: реализуют компетентностно-ориентированные методики проведения занятий; разрабатывают соответствующих педагогические технологии и адекватные контрольно-измерительные материалы; подготавливают задания для формирования и оценки компетенций в рамках дисциплинарных модулей; проводят деконпозицию измерительных заданий на группы компетенций по дисциплинарным модулям; проводят необходимую корректировку форм и методов обучения, основываясь на данных педагогического мониторинга. Причем число модулей в каждой дисциплине определяется рабочими программами и может различаться по семестрам. Все это призвано обеспечить сбалансированность системы мониторинга и реалистичность получаемых результатов.

Как свести результаты мониторинговых замеров в единую компетентностную характеристику студента? Традиционно студент получает оценку за проверочную работу по изученной теме, разделу дисциплины в качестве одной из форм текущего контроля, а затем на экзамене – как форме рубежного контроля. Но даже если перейти от пятибалльной системы оценивания к другим, в них нет градаций на компетентностные составляющие. Если с точки зрения компетенций проанализировать ФГОС-3, то редко встретишь дисциплины, в которых формируется исключительно одна из требуемых компетенций. Тем самым полученные оценки (баллы) по таким учебным дисциплинам сложно трансформировать в уровни отдельных компетенций. Поэтому традиционное оценивание не подходит в качестве источника данных для процедур педагогического мониторинга. Но есть еще один аспект. Не все дисциплины завершаются экзаменом или дифференцированным зачетом, но ним просто выставляется одна из составляющих бинарной пары «зачтено-не зачтено», которая, в конце концов реализуется в зачетную оценку, не зависимо от количества попыток сдачи этой дисциплины. Понятно, что говорить об уровне сформированных компетенций в таком случае не приходится совсем. Выходом из этой ситуации может служить применение инструментов агрегирования данных. Эта процедура основана на значимости (весе) показателя и учете прироста (снижения) уровней компетенций, согласно полученным семантическим оценкам или баллам при выполнении обязательных учебных поручений (текущий, внутримодульный контроль) и степень усвоения пройденного материала по результатам сдачи контрольно-тестовых заданий (рубежный контроль) по каждому дисциплинарному модулю. Компетенции по своему смыслу относятся к комплексным понятиям, имеющим в своей основе личные качества обучающегося и сопутствующие знания, умения и навыки. Как правило, компетенции формируются в нескольких учебных дисциплинах, особенно это характерно для группы общекультурных компетенций. Адекватно учесть вклад каждой дисциплины в общий уровень отдельной компетенции возможно при условии модульной технологии реализации программы подготовки и свертки отдельных показателей в общий индекс компетенции. При такой организации образовательного процесса и педагогического мониторинга, индивидуальная оценка достижений основана на учете накапливаемых баллов по результатам сдачи контрольно-тестовых (проверочных) заданий в каждом модуле за весь период формирования компетенций. При этом в рабочей программе осуществляется структурирование содержания дисциплины на модули с выделением обеспечивающих знаний, умений, навыков и формируемых компетенций. Определяются формы и периодичность текущего и рубежного контроля, состав и методики использования контрольно-измерительных материалов. Такая система реализации образовательной программы позволяет создать информационный банк данных, отражающих в динамике характер приобретения знаний и достигнутые уровни компетенций каждого обучающегося. Реализация модульной технологии обеспечивает получение и своевременную передачу необходимой информации в систему сопровождения педагогического мониторинга для быстрого отклика и корректировки хода образовательного процесса в соответствии с изменившимся состоянием его элементов [5, с.40]. Одновременно она позволяет преподавателю своевременно отреагировать на уровень освоения дисциплины и приложить адекватные усилия для его повышения. Именно поэтому, контрольно-измерительные материалы для различных видов оценок (текущих, промежуточных) обязательно подвергаются компетентностной декомпозиции. С педагогической точки зрения источником помех при измерении компетенций могут служить методические, психологические, социальные, административные и другие причины. Проблемными факторами для педагогического мониторинга являются, например, дисциплины с высоким ве-

совым коэффициентом значимости для определенных компетенций и, одновременно, с низким уровнем их освоения. Такая ситуация может быть связана как с объективной сложностью изучаемой дисциплины, так и с не вполне адекватными методиками преподавания и/или контрольно-измерительными материалами. Во всяком случае – этот повод для более глубокого анализа.

В заключении необходимо отметить, что реализация процедур педагогического мониторинга предполагает ряд организационных и методических трудностей, к которым можно отнести:

- одноразовые, но значительные временные затраты и персональные усилия кафедр и преподавателей на разработку унифицированных критериев и требований для компетентностной оценки учебных достижений по различным видам учебной деятельности (индивидуальные задания, лабораторные работы, рефераты, курсовые работы, исследовательские проекты, контрольно-измерительные материалы для разных направлений измерений);

- рациональная организация деятельности педагогического состава в вопросах учета индивидуальных показателей обучающихся по различным видам образовательной деятельности;

- систематический мониторинг внутри модуля силами ППС и кафедры с целью определения индивидуальных траекторий и последующих форм и методов педагогических воздействий;

- адекватное функционирование информационно-аналитической системы педагогического мониторинга в рамках общего контроля качества образовательных процессов вуза.

Общая схема педагогического мониторинга очевидна:

- выполняются контрольные замеры (текущие в модуле и рубежные);
- прогнозируются варианты качественных траекторий приобретения сопутствующих знаний и формирования компетенций;
- анализируются причины неудовлетворительного формирования той или иной компетенции;
- вносятся необходимые изменения в учебный процесс – разрабатывается новый учебный курс, меняется последовательность курсовых работ, совершенствуется система требований, создаются междисциплинарные проекты, применяются инновационные формы обучения и т.п.

Заметим, что оценка качества в личностно-ориентированном образовании, направленном на формирование требуемого комплекса компетенций средствами педагогического мониторинга преимущественно должна следовать не контрольной, а корректирующе-исследовательской логике. Мониторинг процессов формирования компетенций, сопровождающие его инновационные педагогические технологии обучения и контроля должны способствовать вариативности образовательных практик, повышению качества образовательного процесса в соответствии с тенденциями и вызовами современности.

#### **Список литературы**

1. Азгальдов Г.Г. Теория и практика оценки качества товаров. Основы квалиметрии. – М.: Экономика, 1982.
2. Анканова Н. А. Качество образования в российской высшей школе: социокультурные ориентиры трансформации: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Новочеркасск, 2006. – 28 с.
3. Борисова Е.В. Квалиметрия компетенций. Теоретические предпосылки / Е.В. Борисова // Вестник ТГУ, Серия «Педагогика и психология», 2010, Вып. 4. – №36. – С. 68–72.
4. Борисова Е.В. Квалиметрия компетенций: методологические подходы и методы: монография. – Тверь: ТГТУ, 2010. – 152 с.
5. Борисова Е.В. Квалиметрическая компонента в системе менеджмента качества образования в вузе / Е.В. Борисова // Вестник ТГУ, Серия «Педагогика и психология». – 2011. – Вып. 4. – №26. – С. 34–41.

6. Борисова Е.В. Компетентностный аспект в оценке качества образования / Е.В. Борисова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – №1–2. – С. 72.
7. Борисова Е.В., Галочкин А.Н. Педагогический мониторинг, как условие обеспечения качества в системе образования / Е.В. Борисова, А.Н. Галочкин // Alma Mater. – 2014. – №6. – С. 76–81.
8. Борисова Е.В., Шестакова М.А. Декомпозиционные компетентностно-ориентированные задания в квалиметрии образовательных достижений студентов вузов / Е.В. Борисова, М.А. Шестакова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – №9. – С. 278–281.
9. Галочкин А.Н., Борисова Е.В. К вопросу о частоте сбора данных в процедурах педагогического мониторинга / А.Н. Галочкин, Е.В. Борисова // Вестник ТвГУ. – Выпуск №1. – 2015. – С. 106–115.
10. Сибикина И.В., Космачёва И.М., Давидюк Н.В. Мониторинг качества подготовки выпускника вуза при осуществлении компетентного подхода / И.В. Сибикина, И.М. Космачёва, Н.В. Давидюк // Вестник Астрахан. гос. техн. ун-та. Серия «Управление, вычислительная техника, информатика». – 2013. – №1. – С. 208–214.
11. Хохлова С.В. Мониторинг качества школьного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тюмень. – 2003.
12. Утробин Г.Ф., Дробот И.С. Балльно-рейтинговая система оценивания формируемых у курсантов компетенций // XXX111 Всероссийская научно-техническая конференция «Проблемы эффективности и безопасности функционирования сложных технических и информационных систем» 26–27 июня 2014 года. Сборник трудов, часть 6. – Серпухов: филиал ВА РВСН имени Петра Великого. – С. 274–278.

---

**Борисова Елена Владимировна** – д-р пед. наук, профессор ФГБОУ ВПО «Тверской государственной технической университет», Россия, Тверь.

---

*Буйлова Любовь Николаевна*

## СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ

**Ключевые слова:** дополнительное образование детей, образовательная программа, дополнительная общеобразовательная программа, технология, нормативно-правовые основания разработки образовательной программы.

*Разработка и оценка дополнительных общеобразовательных программ в настоящее время вызывает много вопросов и является одной из основных проблем. В представленных материалах переосмыслены подходы к разработке дополнительных общеобразовательных программ в свете нового законодательства об образовании; проанализировано современное состояние программного обеспечения сферы дополнительного образования детей, охарактеризованы современные нормативные и методические аспекты разработки и оценки качества дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ, раскрывается возможная перспектива дальнейшего развития данных программ в условиях нового законодательства.*

**Keywords:** *additional education of children, educational program, additional General education program, technology, normative-legal base of development of the educational program.*

*Development and evaluation of additional educational programs currently raises many questions and is one of the main problems. Submissions rethought approaches to the development of additional educational programs in the light of the new legislation on education; analyzes the current state of the software in the sphere of additional education of children, characterized by a modern regulatory and methodological aspects of the development and quality assessment additional General education General developmental programmes, revealed the possible prospect of further development of these programs in terms of the new legislation.*

### *Введение*

Современная система дополнительного образования детей переживает этап глубоких фундаментальных трансформаций, приведших к пересмотру и изменению фундаментальных основ, на которых оно было построено.

Среди основных приоритетов государственной политики была выдвинута идея непрерывного образования, смысл которой заключается в обеспечении каждому человеку постоянного творческого развития на протяжении всей жизни, обновления знаний и совершенствования навыков [3, с. 4]. При этом важным социальным фактором развития дополнительного образования детей в условиях жесточайшего экономического кризиса последнего десятилетия явилось то, что современное общество, в котором знания и здоровье становятся капиталом и главным ресурсом экономики, формирует устойчивый и долговременный запрос на личность активную и неординарную, яркую и свободную, здоровую и самобытную, инициативную, интеллектуально и физически развитую, творческую и высокопрофессиональную [4]. Главное – дать возможность всем без исключения проявить свои способности, таланты и творческий потенциал, реализовать личные планы, научить быть гибкими, адаптивными к изменениям в профессиональной деятельности, непрерывно развиваться.

Педагогические работники сферы дополнительного образования детей находятся в особой позиции – они должны самостоятельно разрабатывать об-

разовательную программу с учетом запросов детей, потребностей семьи, образовательной организации, социально-экономических и национальных особенностей региона.

Для педагогов дополнительного образования режим творческого поиска не просто норма жизни, а условие выживания, но при этом и не каждый педагог владеет научно-практическими основами педагогического творчества, знаком с технологией конструирования, структурирования и проектирования учебного материала.

К тому же современная ситуация разработки дополнительных общеобразовательных программ осложняется еще и происходящей нормативно-правовой реорганизацией: вступил в силу Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [13]; проект «Профессионального стандарта педагога дополнительного образования детей и взрослых» находится на рассмотрении Национальным советом при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям; подлежат пересмотру Уставы образовательных организаций (в период до 01.01.2016); начинается процедура реоформления бланков лицензий на ведение образовательной деятельности; предъявляются новые требования к содержанию образовательных программ.

Ситуация осложняется еще и тем, что в настоящее время наблюдается развитие практики разработки региональных рекомендаций, определяющих статус, структуру и содержание дополнительных общеобразовательных программ, хотя разработка таких рекомендаций не предусмотрена законодательством и не может являться обязательным требованием для образовательных организаций, но, в силу позиции учредителя, разработчикам образовательных программ навязываются установки, иногда даже противоречащие законодательно установленным положениям. Поэтому возникает острая необходимость дать практикам «верные», находящиеся в правовом поле ориентиры, а у практиков, в свою очередь, возникает потребность научиться правильно составлять, оформлять и предъявлять свой главный документ – образовательную программу.

Актуальность представленных материалов предопределена многочисленными запросами педагогов о правилах разработки дополнительных общеобразовательных программ и отсутствием разъяснений положений действующего законодательства по составлению и оформлению этих документов со стороны органов управления образованием.

*Дополнительная общеобразовательная программа – новое понятие в нормативном поле.*

Дополнительное образование в российской образовательной системе обеспечивает непрерывность образования, осуществляется параллельно нормативному вектору – обучению по соответствующим основным образовательным программам, не является уровнем образования и не имеет федеральных государственных образовательных стандартов.

Дополнительное образование включает в себя такие подвиды, как дополнительное образование детей и взрослых и дополнительное профессиональное образование (ФЗ ст. 10, п. 6).

Образовательные организации, осуществляющие образовательную деятельность по дополнительным общеобразовательным программам

Образовательная организация дополнительного образования в качестве основной цели осуществляет образовательную деятельность по дополнительным общеобразовательным программам (ФЗ ст. 23), включая образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования и программам профессионального обучения.

Дополнительные общеобразовательные программы имеют право реализовывать образовательные организации любых типов: 1) дошкольные образовательные организации; 2) общеобразовательные организации; 3) профессио-

нальные образовательные организации; 4) образовательные организации высшего образования; 5) организации дополнительного образования; 6) организации дополнительного профессионального образования.

Образовательную деятельность по дополнительным общеобразовательным программам также вправе осуществлять: организации, осуществляющие лечение, оздоровление и (или) отдых (ФЗ ч. 3, ст. 31); организации, осуществляющие социальное обслуживание, включая организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (ФЗ ч. 3, ст. 31); дипломатические представительства и консульские учреждения Российской Федерации, представительства Российской Федерации при международных (межгосударственных, межправительственных) организациях (ФЗ ч. 4, ст. 31); иные юридические лица (ФЗ ч. 5, ст. 31); нетиповые образовательные организации (ФЗ ч. 5, ст. 77).

Как и во всех образовательных организациях, в организациях дополнительного образования образовательный процесс регламентируют образовательные программы, которые определяют содержание образования (ФЗ ст. 12, п. 1). Образовательная программа является наиболее значимым элементом образовательной системы, выступают средством и объектом правового регулирования образовательных отношений.

Понятие «образовательная программа» общеизвестно, но при этом его содержательное наполнение отличается бесконечным разнообразием. В литературе и в нормотворческой практике сложилось несколько подходов к толкованию содержания понятия «образовательная программа». Чаще всего под «образовательной программой» понимается [5]:

- документ, в котором фиксируется и логически, аргументировано представляется цель учебного процесса, тематический план и учебный планы, способы и методы их реализации, критерии оценки результатов в условиях конкретной образовательной организации;
- нормативный текст, определяющий цели, ценности образования, учебный план, учебные программы, педагогические технологии и методики их практической реализации и определения результата;
- индивидуальный образовательный маршрут учащегося, при прохождении которого он может выйти на тот или иной уровень образованности, в соответствии со стандартом, гарантированным этой программой;
- совокупность учебных, досуговых и других программ, отвечающих образовательным потребностям ребенка, направленных на его самореализацию, достижение им определенного уровня образованности, гармонического развития и адаптации в социальной среде;
- организационно-управленческое знание, позволяющее реализовать принцип личностной ориентации образовательного процесса через определенные условия, способствующие достижению учащимися с различными образовательными потребностями и возможностями установленного стандарта образования;
- определение «образа будущего» и организация собственной деятельности в движении к нему.

В образовательном контексте «учебная программа» представляет собой краткое систематическое изложение содержания учебного материала по конкретному предмету и описание объема знаний, умений и навыков, подлежащих усвоению [10, с. 491]. Но «учебная программа» и «образовательная программа» – понятия не тождественные, они не совпадают как по своему содержанию, так и по образовательно-правовому статусу.

Исходя из обозначенного выше, очевидно, что все представленные подходы к понятию образовательной программы отражают собой какую-то грань этого элемента системы образования и, конечно, по этой причине могут быть приняты во внимание при анализе.

Однако действующий Федеральный закон №273 дает нормативное (законодательное) определение понятия «образовательная программа»: комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий и в случаях, предусмотренных настоящим Федеральным законом, форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов (ФЗ ст. 2, п. 9).

Но в законе нет прямого определения понятия «дополнительная общеобразовательная программа», но, очевидно, как и другие образовательные программы в других образовательных организациях, *дополнительная образовательная программа*: (ФЗ ст. 2, п. 9):

– представляют собой комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий и форм аттестации (в случаях, предусмотренных настоящим Федеральным законом);

– представлена в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов.

Данное в Федеральном законе №273 понятие определяет сущность и задает структуру дополнительной общеобразовательной программы, которая должна отражать педагогическую концепцию педагога-разработчика программы, создавать целостные представления о содержании предлагаемого детям учебного материала, планируемых результатах его освоения и методиках их выявления и оценки.

Дополнительная общеобразовательная программа – это:

– нормативный документ, определяющий содержание образования и технологии его передачи;

– программа, реализующаяся за пределами основных образовательных программ и направленная на решение задач формирования общей культуры личности, адаптации личности к жизни в обществе, создания основы для осознанного выбора и освоения профессиональных образовательных программ.

«На образовательные программы, – отмечает Б.В. Куприянов, – распространяются все общепедагогические принципы (наглядность, системность, последовательность и т. д.). Однако при реализации этих принципов в организациях дополнительного образования ярко проявляется диалектичность. В частности, учет возрастных и индивидуальных особенностей детей предполагает не только соответствие учебного материала возрастным нормам, но возможность значительного опережения отдельными учащимися своих сверстников и даже более старших учащихся в освоении содержания образования» [2].

Федеральный закон №273-ФЗ дифференцирует содержание дополнительного образования, вводя разделение дополнительных общеобразовательных программ на общеразвивающие и предпрофессиональные.

*К дополнительным образовательным программам относятся* (ФЗ ст. 12, п. 4): 1) дополнительные общеобразовательные программы – дополнительные общеразвивающие программы, дополнительные предпрофессиональные программы; 2) дополнительные профессиональные программы – программы повышения квалификации, программы профессиональной переподготовки.

Федеральным законом от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ введено новое для нормативного поля в области образования понятие «дополнительные общеобразовательные программы», которые подразделяются на предпрофессиональные и общеразвивающие.

Дополнительные общеразвивающие программы реализуются как для детей, так и для взрослых. Дополнительные предпрофессиональные программы



в сфере искусств, физической культуры и спорта реализуются для детей (ФЗ ст. 75, п. 2).

*Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа: отличительные свойства и особенности.*

Общеразвивающими программами дополнительного образования можно считать такие программы, где у учащегося формируются компетенции осуществлять универсальные учебные действия: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные. В этой связи при разработке дополнительной общеразвивающей программы целесообразно выделять элементы, обеспечивающие развитие перечисленных групп компетенций (способностей).

В основу такого выделения были положены возрастные психологические особенности учащихся, специфика возрастной формы универсальных учебных действий, факторы и условия их развития, описанные в работах Л.И. Божович, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.К. Марковой, Д.Б. Эльконина, Г.А. Цукерман и др. [9] Исследователи рассматривали развитие личности через последовательное формирование личностных качеств, свойственных определенным периодам жизни человека. В этой связи возникает необходимость более четкой ориентации на учет возрастных особенностей учащихся в дополнительном образовании при разработке и реализации программы.

Формирование различных универсальных учебных действий с соблюдением требований Государственных санитарно-эпидемиологических правил и нормативов в образовательной организации происходит в ходе усвоения всех образовательных программ. Вместе с тем каждая программа, транслирующая социокультурный опыт конкретного вида деятельности, предоставляет различные возможности для формирования учебных действий и таким образом определяет «зону ближайшего развития» соответствующих универсальных учебных действий [11]. Так, программы социально-педагогической направленности, в том числе и предметы коммуникативного цикла, в первую очередь, создают зону ближайшего развития для коммуникативной деятельности и соответственно развития коммуникативных учебных действий; программы естественнонаучной направленности – для познавательной деятельности и соответствующих ей учебных действий и т.д.

Федеральный закон №273-ФЗ [13] предусматривает взаимосвязь дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ с предпрофессиональными программами в области физкультуры и спорта, а также в области искусства.

Дополнительные общеразвивающие программы направлены на [2]:

- создание базовых основ образованности и решение задач формирования общей культуры учащегося, расширение его знаний о мире и о себе;
- удовлетворение познавательного интереса и расширение информированности учащихся в конкретной образовательной области;
- оптимальное развитие личности на основе педагогической поддержки индивидуальности учащегося (способностей, интересов, склонностей) в условиях специально организованной образовательной деятельности;
- накопление учащимися социального опыта и обогащение навыками общения и совместной деятельности в процессе освоения программы.

Общеразвивающие программы, не выделяют каких-либо приоритетов среди многообразных способностей человека и развивают «многие свойства личности понемногу» [12], не ориентируя на подготовку деятелей культуры и мастеров спорта, в отличие от предпрофессиональных программ.

*Отличительные особенности* дополнительных общеразвивающих программ:

- преобладание развития общих способностей личности над специальными;
- приоритет развития универсальных учебных действий;

- развитие общей культуры, а также познавательной, физической, социальной, творческой активности личности;
- развитие мобильности и адаптируемости личности.

*Цель дополнительной общеразвивающей программы* имеет обобщенный и несколько абстрактный характер, связана с общим развитием учащегося и предполагает выход на личностный образовательный результат. Цель может быть направлена на:

- развитие учащегося в целом или каких-то определённых способностей;
- формирование у учащегося умений, навыков, потребности самостоятельно пополнять знания, творить, трудиться;
- формирование и развитие общечеловеческих нравственных ценностей, личностных качеств;
- художественно-эстетическое/интеллектуальное/духовно-нравственное/физическое развитие;
- обучение трудовым навыкам, коллективному взаимодействию и взаимопомощи и т.п.

*Задачи* – способы поэтапного достижения цели в обучении, воспитании, развитии учащихся:

- учащие задачи отвечают на вопрос: что узнает, чему научится, какие представления получит, чем овладеет, в чем разберется учащийся, освоив программу;

- развивающие задачи связаны с развитием творческих способностей и возможностей учащихся, а также внимания, памяти, мышления, воображения и т.д.;

- воспитательные задачи отвечают на вопрос: какие ценностные ориентиры, отношения, личностные качества будут сформированы у учащихся.

Дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы представляют собой систему знаний, умений и навыков, овладение которыми обеспечивает всестороннее развитие и воспитание личности, необходимое для полноценной жизнедеятельности в современном обществе.

Эти программы позволяют формировать многогранные качества личности, приобщить учащихся к общечеловеческим ценностям, приобрести и максимально реализовать потребность в познании и творчестве, самореализоваться и самоопределиваться лично и подготовиться к самостоятельной трудовой деятельности.

Согласно Федерального закона №273-ФЗ (ст. 12) образовательные программы самостоятельно разрабатываются и утверждаются образовательными организациями, если иное не установлено Федеральным законом. Данная позиция в полной мере относится и к дополнительным общеобразовательным программам: содержание дополнительных общеразвивающих программ и сроки обучения по ним определяются образовательной программой, разработанной и утвержденной организацией, осуществляющей образовательную деятельность (ст. 75, п. 4).

Таким образом, отбор содержания дополнительных общеразвивающих программ относится к компетенции образовательной организации и законодательством фактически не регламентируется.

В связи с этим, опираясь на нормативные документы, можно предложить некоторые методические подходы, позволяющие образовательной организации разработать дополнительные общеразвивающие программы.

*Содержание дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы.*

Содержание образования в образовательной организации определяют образовательные программы (ФЗ ст. 12). Содержание образования должно содействовать: взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной

принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права учащихся на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями.

Дополнительные общеобразовательные программы реализуются в стране, не ограниченном образовательными стандартами: в дополнительном образовании федеральные государственные образовательные стандарты не предусматриваются (ФЗ ст. 2, п. 14), а предусмотрены федеральные государственные требования только к дополнительным предпрофессиональным программам (ФЗ ст. 75, п. 4).

Дополнительное образование детей и взрослых направлено на (ФЗ ст. 75, п. 1): формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, организацию их свободного времени.

Дополнительное образование детей обеспечивает (ФЗ ст. 75, п. 1): их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности.

В соответствии с Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 августа 2013 г. №1008 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» [6] (Порядок – п. 3), «образовательная деятельность по дополнительным общеобразовательным программам должна быть направлена на:

- формирование и развитие творческих способностей учащихся;
- удовлетворение индивидуальных потребностей учащихся в интеллектуальном, художественно-эстетическом, нравственном и интеллектуальном развитии, а также в занятиях физической культурой и спортом;
- формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья учащихся;
- обеспечение духовно-нравственного, гражданско-патриотического, военно-патриотического, трудового воспитания учащихся;
- выявление, развитие и поддержку талантливых учащихся, а также лиц, проявивших выдающиеся способности;
- профессиональную ориентацию учащихся;
- создание и обеспечение необходимых условий для личностного развития, укрепление здоровья, профессионального самоопределения и творческого труда учащихся;
- подготовку спортивного резерва и спортсменов высокого класса в соответствии с федеральными стандартами спортивной подготовки, в том числе из числа учащихся с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов и инвалидов;
- социализацию и адаптацию учащихся к жизни в обществе;
- формирование общей культуры учащихся;
- удовлетворение иных образовательных потребностей и интересов учащихся, не противоречащих законодательству Российской Федерации, осуществляемых за пределами федеральных государственных образовательных стандартов и федеральных государственных требований.

В соответствии с Концепцией развития дополнительного образования детей (2014 г.) [1], «на современном этапе содержание дополнительных образовательных программ ориентировано на:

- создание необходимых условий для личностного развития учащихся, позитивной социализации и профессионального самоопределения;

- удовлетворение индивидуальных потребностей учащихся в интеллектуальном, художественно-эстетическом, нравственном развитии, а также в занятиях физической культурой и спортом, научно-техническим творчеством;
- формирование и развитие творческих способностей учащихся, выявление, развитие и поддержку талантливых учащихся;
- обеспечение духовно-нравственного, гражданского, патриотического, трудового воспитания учащихся;
- формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья учащихся;
- подготовку спортивного резерва и спортсменов высокого класса в соответствии с федеральными стандартами спортивной подготовки, в том числе из числа учащихся с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов».

Дополнительные общеобразовательные программы для детей должны учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей (ФЗ ст. 75, п. 1).

Федеральные государственные органы, органы государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие государственное управление в сфере образования, органы местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования, не вправе изменять учебный план и календарный учебный график организаций, осуществляющих образовательную деятельность (ФЗ ст. 13, п. 10).

В соответствии с Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 августа 2013 г. №1008 организации, осуществляющие образовательную деятельность, ежегодно обновляют дополнительные общеобразовательные программы с учетом развития науки, техники, культуры, экономики, технологий и социальной сферы (Порядок – п. 11) [6].

Таким образом, содержание дополнительной общеобразовательной программы зависит не только от психического развития, состояния здоровья и возраста учащегося как адресата программы, но и от государственной образовательной политики, которая во многом отражает уровень социально-экономического развития общества и государства, а также от спроса детей и родителей на дополнительные образовательные услуги.

*Оформление и содержание структурных элементов дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы.*

В настоящее время нет официально разработанной и рекомендованной органами управления образованием структуры дополнительной общеобразовательной программы. По традиции большинство педагогов продолжают ориентироваться на Примерные требования к содержанию и оформлению образовательных программ дополнительного образования детей Министерства образования (Приложения к письму Департамента молодежной политики, воспитания и социальной поддержки детей Минобрнауки России от 11 декабря 2006 г. №06-1844) [7]. Конечно, официально эти Требования не отменены, но их первая часть содержит ссылку на утративший силу Закон РФ «Об образовании» (1992 г.), следовательно, не соответствует современному законодательству, но зато 2-ю часть документа можно рассматривать как методические рекомендации [8], которые являются, по сути, классической структурой любой образовательной программы. Большинство разработчиков дополнительных общеобразовательных программ придерживаются по традиции как раз этого варианта. Но как было отмечено выше, новый закон об образовании вступил в силу 1 сентября 2013 года. Уже два года система образования развивается в новом контексте. Понадобилось время на осмысление концептуальных законодательных положений. Так, в частности, действующий Федеральный закон №273 определяет место и новую роль образовательной программы в системе образования и дает прямое нормативное определение этого понятия.

Напомним его еще раз: «образовательная программа» – это комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий и в случаях, предусмотренных настоящим Федеральным законом, форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов (ФЗ ст. 2, п. 9).

Если понятие «образовательная программа» закрепляется законодательно, то все разрабатываемые образовательные программы должны вписываться в законодательно установленные рамки, то есть должны в своей структуре содержать обозначенные структурные элементы. В противном случае, документ не может называться «образовательной программой». Следовательно, привычная для всех структура дополнительной общеобразовательной программы должна быть пересмотрена и переформатирована под требования законодательства.

Попытаемся представить структуру дополнительной общеобразовательной программы, соответствующую новому законодательству.

Структура дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы включает: 1) комплекс основных характеристик программы и 2) комплекс организационно-педагогических условий, включая формы аттестации.

Рассмотрим более детально содержание структурных компонентов программы.

*Титульный лист программы* (лат. *Titulus* – «надпись, заглавие») – первая страница, предваряющая текст программы и служащая источником библиографической информации, необходимой для идентификации документа (наименование образовательной организации, гриф утверждения программы (с указанием ФИО руководителя, даты и номера приказа), название программы, адресат программы, срок ее реализации, ФИО, должность разработчика(ов) программы, город и год ее разработки).

*1. Комплекс основных характеристик дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы:*

*1.1. Пояснительная записка (общая характеристика программы):*

– *направленность (профиль) программы* – техническая, естественнонаучная, физкультурно-спортивная, художественная, туристско-краеведческая, социально-педагогическая (Порядок 1008, п. 9);

– *актуальность программы* – своевременность, современность предлагаемой программы;

– *отличительные особенности программы* – характерные свойства, отличающие программу от других, остальных; отличительные черты, основные идеи, которые придадут программе своеобразие;

– *адресат программы* – примерный портрет учащегося, для которого будет актуальным обучение по данной программе;

– *объем программы* – общее количество учебных часов, запланированных на весь период обучения, необходимых для освоения программы;

– *формы обучения и виды занятий* (лекции, практические и семинарские занятия, лабораторные работы, круглые столы, мастер-классы, др.);

– *срок освоения программы* определяется содержанием программы – количеством недель, месяцев, лет, необходимых для ее освоения;

– *режим занятий* – периодичность и продолжительность занятий.

*1.2. Цель и задачи программы:*

– *цель* – это стратегия, фиксирующая желаемый конечный результат; должна быть ясна, конкретна, перспективна, реальна, значима;

– *задачи* – это те конкретные результаты реализации программы, суммарным выражением которых и является поставленная цель.

*1.3. Содержание программы:*

– *учебный план* – содержит название разделов и тем программы, количество теоретических и практических часов и формы аттестации (контроля), оформляется в табличной форме;

– *содержание учебно-тематического плана* – это реферативное описание разделов и тем программы в соответствии с последовательностью, заданной учебным планом, включая описание теоретической и практической частей, форм контроля, соответствующих каждой теме.

*1.4. Планируемые результаты* – совокупность знаний, умений, навыков, личностных качеств, компетенций, личностных, метапредметных и предметных результатов, приобретаемых учащимися при освоении программы по ее завершению и формулируются с учетом цели и содержания программы.

*2. Комплекс организационно-педагогических условий:*

*2.1. Календарный учебный график* – это составная часть образовательной программы, являющейся комплексом основных характеристик образования и определяет количество учебных недель и количество учебных дней, продолжительность каникул, даты начала и окончания учебных периодов/этапов; календарный учебный график является обязательным приложением к дополнительной общеобразовательной программе и составляется для каждой группы (ФЗ №273, ст. 2, п. 92; ст. 47, п. 5).

*2.2. Условия реализации программы* – реальная и доступная совокупность условий реализации программы – помещения, площадки, оборудование, приборы, информационные ресурсы;

*2.3. Формы аттестации* – зачет, контрольная работа, творческая работа, выставка, конкурс, фестиваль художественно-прикладного творчества, отчетные выставки, отчетные концерты, открытые уроки, вернисажи и т.д.: разрабатываются индивидуально для определения результативности усвоения образовательной программы, отражают цели и задачи программы.

*2.4. Оценочные материалы* – пакет диагностических методик, позволяющих определить достижение учащимися планируемых результатов (ФЗ №273, ст. 2, п. 9; ст. 47, п. 5).

*2.5. Методические материалы* – обеспечение программы методическими видами продукции – указание тематики и формы методических материалов по программе; описание используемых методик и технологий; современные педагогические и информационные технологии; групповые и индивидуальные методы обучения; индивидуальный учебный план, если предусмотрено локальными документами организации (ФЗ №273, ст. 2, п. 9; ст. 47, п. 5).

*2.6. Рабочие программы* (модули) курсов, дисциплин, которые входят в состав программы (для модульных, интегрированных, комплексных и т.п. программ) (ФЗ №273, ст. 2, п. 9; ст. 47, п. 5).

*3. Список литературы* – включает основную и дополнительную учебную литературу (учебные пособия, сборники упражнений, контрольных заданий, тестов, практических работ и практикумов, хрестоматии) справочные пособия (словари, справочники); наглядный материал (альбомы, атласы, карты, таблицы); может быть составлен для разных участников образовательного процесса – педагогов, учащихся; оформляется в соответствии с требованиями к оформлению библиографических ссылок.

После утверждения дополнительной общеразвивающей программы в установленном уставом образовательной организации порядке работа с этим документом не завершается, фактически все время реализации программы – это время внесения корректив, уточнения тех или иных позиций и конструкций, тем более что нормативные документы предусматривают ежегодное обновление дополнительных общеобразовательных программ с учетом развития науки, техники, культуры, экономики, технологий и социальной сферы.

### *Выводы*

Актуальность разработки представленных материалов в настоящее время достигла критической точки: потребовались годы для осознания и принятия того факта, что дополнительное образование детей – это «образование», ядром которого является регулируемый государством процесс создания возможностей освоения детьми дополнительных общеобразовательных программ в образовательных организациях разных типов.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» дополнительное образование детей предназначено для осуществления образовательной деятельности на основе и в соответствии с дополнительными общеобразовательными программами, имеющим конкретизированные образовательные цели и объективируемые (фиксируемые, диагностируемые и оцениваемые) образовательные результаты.

Образовательные программы имеют приоритетное значение в регламентации деятельности организаций дополнительного образования детей.

Современная ситуация требует разнообразия образовательных программ, но присущая дополнительному образованию детей свобода зачастую позволяет выдавать за образовательные программы то, что не является и не может быть признано таковыми, поскольку разработчики не ставят образовательные цели, не предъявляют образовательные результаты, не учитывают возрастные и иные особенности детей, а голословно утверждают, что «это нравится детям и их родителям». При этом сама дополнительная общеобразовательная программа не содержит тех структурных компонентов, которые требует новое законодательство.

Каждая образовательная программа должна «вписываться» в законодательно установленные рамки и содержать в своей структуре обозначенные компоненты, обозначенные в законе. Если по каким-то причинам этого разработчик программы сделать этого не может, то он разрабатывает и реализует все что угодно, только не образовательную программу.

Обозначенные позиции свидетельствуют о том, что дополнительное образование детей нуждается сегодня в проработке нормативной базы, задающей требования к деятельности образовательных организаций вообще и к дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программе, в частности.

### *Список литературы*

1. Концепция развития дополнительного образования детей от 4 сентября 2014 г. №1726-р [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf> (дата обращения 05.01.2015).
2. Куприянов Б.В. Нормативные основы образовательных программ в организациях дополнительного образования [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://ipk74.ru/kafio/kvdo/download/32/> (дата обращения 05.02.2015).
3. Логинова Л.Г. Развитие системы управления качеством дополнительного образования детей в современных условиях России: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 2004. – 436 с.
4. Понятие, правовая природа и структура образовательной программы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.lexed.ru/obrazovatelnoe-pravo/knigi/yagofarov2005/521.php> (дата обращения 06.06.2015).
5. Оглоблин К.А. Стратегия подготовки педагогов физической культуры к валеологической деятельности в образовательной среде вуза. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – СПб., 2009.
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 августа 2013 г. №1008 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/12/11/obr-dok.html> (дата обращения 06.12.2014).

7. Примерные требования к содержанию и оформлению образовательных программ дополнительного образования детей Министерства образования (Приложения к письму Департамента молодежной политики, воспитания и социальной поддержки детей Минобрнауки России от 11 декабря 2006 г. №06-1844).

8. Портал «Реализация Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://273-фз.пф/obuchenie/moduli/dopolnitelnoe-obrazovanie/7-02>

9. Пустовит Е.А. Теоретические основы формирования учебно-исследовательской компетентности учащихся общеобразовательной школы / Е.А. Пустовит // Вектор науки ТГУ. – №1 (23), 2013. – С. 365–369 [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://edu.tltsu.ru/sites/sites\\_content/site1238/html/media90388/82Pustovit.pdf](http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site1238/html/media90388/82Pustovit.pdf) / (дата обращения: 31.05.2015).

10. Современный словарь иностранных слов – М., 1991.

11. Теплоухова Л.А. Формирование универсальных учебных действий учащихся основной школы средствами проектной технологии: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / Л.А. Теплоухова. – Ижевск, 2012. – 26 с.

12. Учебно-методический комплект для руководителей и заместителей руководителей образовательных организаций дополнительного образования//Информационный портал по внедрению эффективных организационно-управленческих и финансово-экономических механизмов, структурных и нормативных изменений, новаций [Электронный ресурс] – Режим доступа: [273-фз.пф/obuchenie/moduli/moduli/dopolnitelnoe-obrazovanie/7-01](http://273-фз.пф/obuchenie/moduli/moduli/dopolnitelnoe-obrazovanie/7-01) (дата обращения 31.05.2015).

13. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации от 29 декабря 2012 года N273-ФЗ [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_173649/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173649/) (дата обращения 03.03.2015).

---

**Буйлова Любовь Николаевна** – канд. пед. наук, доцент, профессор, заведующая кафедрой ГАОУ ВПО «Московский институт открытого образования», Россия, Москва.

---



Защиринская Оксана Владимировна  
Медина Бракамонте Наталья Анатольевна

## ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ У ПОДРОСТКОВ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕКСТОВ СКАЗОК

**Ключевые слова:** психологическая защита, старшеклассники, сказкотерапия, трудности в обучении, специфические расстройства, психическое развитие.

*В статье приведены результаты изучения психологических защит у подростков с трудностями в обучении в процессе сказкотерапии. Применялись психодиагностический, психосемантический метод и метод формирующего социально-психологического эксперимента. У подростков, не участвующих в сказкотерапии, возрастает частота проявления механизмов проекции и регрессии. У них преобладает неадаптивный защитный стиль поведения. Сказкотерапия способствует интеграции аффективных и когнитивных компонентов защитного поведения. Она повышает реалистичность самовосприятия. К концу года после занятий по сказкотерапии у выпускников специальной (коррекционной) школы снижается выраженность неконструктивных личностных стратегий. Сказкотерапия способствует снижению напряженности механизма проекции; интеграции аффективных и когнитивных компонентов защитного поведения; улучшению понимания положительных и отрицательных качеств людей; формированию менее идеализированных представлений о себе и других; расширению социального опыта.*

**Keywords:** psychological defense, school-leaver, fairy tale therapy, learning disabilities, specific disorders of mental development.

*The results of the study of psychological defenses in adolescents with learning difficulties in the process of fairy tale therapy. Used psychodiagnostic, psychosemantic method and forming the socio-psychological experiment. Adolescents who do not participate in fairy tale therapy, increases the frequency of manifestations of mechanisms of projection and regression. They dominated maladaptive defensive style of behavior. Fairytale facilitates the integration of affective and cognitive components of protective behaviors. It enhances the realism of self-perception. By the end of the year after playing for fairy tale therapy graduates of special (correctional) school reduced the severity of non-constructive personal strategies. Fairytale helps reduce tension mechanism projections; integration of affective and cognitive components of protective behavior; a better understanding of the positive and negative qualities of the people; formation less idealized representations of themselves and others; expansion of social experience.*

Теоретическая основа нашего исследования представлена концепциями психологической защиты в трудах отечественных и зарубежных исследователей: Ф.В. Бассин, Р.М. Грановская, Л.Р. Гребенников, В.И. Журбин, Э.А. Костандов, Э.И. Киршбаум, И.М. Никольская, Е.С. Романова, В.А. Ташлыков, К. Леонгард, В. Райх, О. Кернберг, R. Plutchik, Е.Т. Соколова, G.E. Vaillant, Г. Блюм, Н. Мак-Вильямс. В современных работах данных феномен не рассматривается в качестве исключительно деструктивного способа реагирования. Так, Р. Плутчик связывает образование механизмов психологической защиты с совладанием соответствующими эмоциями и решением универсальных проблем адаптации. В исследованиях выделяется их регуляторная функция, которая способствует оптимизации позитивных когнитивно-поведенческих стратегий и повышает жизнестойкость человека.

Начало изучению психологических защит положил З. Фрейд в работе «Защитные нейропсихозы» в 1894 году и определил их как способность избегать

внутреннего конфликта между импульсами бессознательного и требованиями «Сверх-Я». Расширение представлений о механизмах защиты связано с вкладом А. Фрейда, которая связала фазы развития ребенка с появлением у него психологических защит, а также разделила защиты на группы и выделила перцептивные, интеллектуальные и двигательные автоматизмы. По-прежнему остается дискуссионным вопрос о неоднозначной роли психологических защит для развития личности и социализации человека. С одной стороны, они способствуют гармонизации, сохранению целостности «Я», помогая снять внутренний конфликт и напряжение. С другой стороны, под действием защитных механизмов значительно искажается восприятие человеком действительности, что может привести к дезадаптации [1; 2]. В связи с этим важной задачей психолога становится не допустить превалирования незрелых, максимально искажающих действительность механизмов психологической защиты, развить в подростке способность преодолевать внутренний конфликт путем когнитивной переработки информации.

Особая актуальность настоящего исследования связана с внедрением Федерального государственного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В нем указывается необходимость использования арт-терапии в психокоррекционных занятиях, которая будет способствовать гармонизации психоэмоционального состояния, формирования позитивного отношения к своему «Я», повышению уверенности в себе, развития самостоятельности, формирования навыков самоконтроля, развития способности к эмпатии, сопереживанию; формированию продуктивных видов взаимоотношений с окружающими (в семье, классе), повышению социального статуса ребенка в коллективе, формированию и развитию навыков социального поведения [3].

В современных исследованиях представлено многообразие причин – педагогических, психологических, социальных, которые приводят к разным типам дезадаптации – коммуникативной, личностной, деятельности [4]. Рассматриваются основные стратегии в процессе социализации ребенка, которые могут затрагивать механизмы, различные способы реализации психологических защит в образовательных учреждениях и семье при работе педагогов, психологов, участия родителей. *Стратегия социального самовыражения ребенка в деятельности*, т.е. воспитание призвано развивать у детей способность постоянно входить во взаимодействие с миром природы, человеческого труда, знания, искусства. Реализуется через игровую, трудовую, художественную, познавательную, спортивную деятельность, по средствам некоторых конструктивных способов. *Стратегия общности и коллективизма*. Возможными конструктивными способами реализации этой стратегии являются: организация и смена социальных ролей, специальное внимание групповым формам взаимодействия детей в деятельности, столкновение личных и коллективных целей и потребностей. *Стратегия выведения ребенка к цели «быть собой»*. Задача педагога или психолога состоит в том, чтобы дать детскому «Я» возможность проявлять потребность быть самим собой и развивать его возможности самореализации. Реализация возможна через развитие рефлексивных потребностей детей, овладение способами саморазвития доступными для детей образом, ориентацию ребенка на позиции «быть самим собой» [5].

Текст сказок является необходимым средством воспитания и обучения как неотъемлемая часть интеллектуального развития на основе речи, родного языка и традиций по мнению К.Д. Ушинского. Высказывая идеи сохранения русского языка, в рамках гуманистического подхода в воспитании детей, К.Д. Ушинский детально разработал вопрос о педагогическом значении сказок и их психологическом воздействии на ребенка. Передовые отечественные педагоги и просветители всегда высоко оценивали воспитательное и развивающее значение сказок, указывали на необходимость широкого их использова-

ния в образовательной практике. В сказке за фантазией и вымыслом стоит реальная жизнь, действительные социальные отношения (В.Г. Белинский). Н.А. Добролюбов считал сказки произведениями, в которых народ выявляет свое отношение к жизни, к современности. Он стремился понять по сказкам и преданиям психологию народа. Для В.А. Сухомлинского сказки становились составной частью его теоретического наследия. Он эффективно использовал их в образовательном процессе. В Павлышской средней школе дети сами сочиняли сказки.

В народных сказках находят отражение общие условия для личностного развития, гармоничного семейного воспитания, усиления нравственного потенциала ребенка. Педагогический подход в сказкотерапии возможен посредством осуществления воспитания характера, усвоению норм поведения и общения, активизации самоидентификации и индивидуализации на примерах различных историй героев сказок и сюжетов сказок с учетом психофизиологических особенностей детей и подростков [6].

Наше исследование выполнено в рамках финансирования научно-исследовательского проекта «Психофизиологические и нейролингвистические аспекты процесса распознавания вербальных и невербальных паттернов», проект Российского научного фонда №14-18-02135.

*Предмет исследования* – влияние понимания текстов сказок в процессе сказкотерапии на динамику проявления психологических защит у подростков с трудностями в обучении.

*Объект исследования* – учащиеся 8–9-х классов специальной (коррекционной) общеобразовательной школы №663 VII вида Московского района г. Санкт-Петербурга. Возраст учащихся – от 14 до 18 лет. 20 учащихся вошли в состав экспериментальной группы и приняли участие в формирующем социально-психологическом эксперименте – занятиях сказкотерапией. Остальные 20 человек были включены в состав контрольной группы. Всего участниками исследования стали 18 девочек и 22 мальчика. Обследуемые имели диагноз «F83 – смешанные специфические расстройства развития» (по МКБ-10), у которых отставание в когнитивной сфере в большей мере обусловлено резидуальными расстройствами центральной нервной системы. В медицинских заключениях у них указаны расстройства развития психомоторики, речи и школьных навыков. На момент проведения эксперимента каких-либо других психических или соматических нарушений не отмечалось, что исключало влияние коморбидной патологии.

*Гипотеза исследования.* Применение метода социально-психологического эксперимента с использованием сказкотерапии способствует интеграции аффективных и когнитивных компонентов защитного поведения, инициирует возникновение проявлений реалистичного, менее идеализированного самовосприятия, а также создает психологические возможности для преодоления субъективных ограничений в биографическом опыте у подростков с трудностями в обучении.

*Методы исследования.* Для решения задач исследования применялся психодиагностический метод. В рамках этого метода для измерения степени напряженности психологических защит были использованы два варианта адаптированного опросника «Life Style Index» (Plutchik R., Kellerman H., Conte H.R., 1979 – адаптация Е.С. Романовой и Л.Р. Гребенникова (1996); и адаптация Л.И. Вассермана, Е.А. Трифионовой (2005)); для определения ведущего защитного стиля поведения применялся «Опросник защитных стилей» М. Бонда (Defense Style Questionnaire (DSQ), Bond M., 1992). Особенности преодолевающего поведения были диагностированы по опроснику «Когнитивно-поведенческие стратегии преодоления» (И.Г. Сизова, С.И. Филиппченкова, 2002). Применялся метод формирующего социально-психологического экспе-

римента, а также психосемантический метод. Для анализа и интерпретации полученных результатов использовался метод статистической обработки данных – t-критерий Вилкоксона.

*Эксперимент:* Эксперимент был проведен и описан в рамках выполнения выпускной квалификационной работы А.А. Чуппиной «Сказкотерапия в коррекции защитного поведения у подростков со смешанными специфическими расстройствами психического развития», выполненной на факультете психологии ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет» в 2015 году [7–9]. В октябре 2014 года школьники были распределены в контрольную и экспериментальную группы путем рандомизации. Констатирующий эксперимент включал первичное измерение степени напряженности механизмов психологической защиты, выраженности преобладающего защитного стиля, а также ведущих стратегий преодолевающего поведения. В рамках формирующего эксперимента обследуемые экспериментальной группы работали по специально разработанной программе сказкотерапевтических занятий.

*Обсуждение результатов формирующего социально-психологического эксперимента.* В исследовании отмечалась следующая динамика защитного поведения в изучаемых группах подростков: напряженность механизма проекции снижается после сказкотерапевтического воздействия и повышается в его отсутствие; напряженность механизма регрессии возрастает к концу года у учащихся коррекционной школы и не подвержена влиянию со стороны сказкотерапии; показатели нарциссического защитного стиля снижаются с воздействием сказкотерапии, и показатели неадаптивного защитного стиля возрастают в его отсутствие; и наконец, сказкотерапия в тенденции может снижать неконструктивные стратегии преодоления, в то время как обычной тенденцией к концу учебного года является снижение конструктивных стратегий преодоления.

*Проекция.* Повторные измерения в экспериментальной группе показали следующие статистически значимые результаты ( $p \leq 0,05$ ): напряженность механизма проекции ( $p=0,023$ ), а также выраженность нарциссического защитного стиля ( $p=0,027$ ) ниже после экспериментального воздействия. В тенденции снижение неконструктивных стратегий преодоления ( $p=0,15$ ). Так, снижение напряженности механизма проекции (рис. 1) связан с меньшим искажением образа действительности, которое достигается благодаря большему психологическому разграничению собственной личности и окружающего мира. Проецируя внутреннее содержание на внешний образ, анализируя в сказках эпизоды и персонажей, которые находят внутренний отклик, подростки экспериментируют с границами собственной личности, учатся видеть свойственные им механизмы восприятия и отделять их от реальных свойств наблюдаемых объектов.

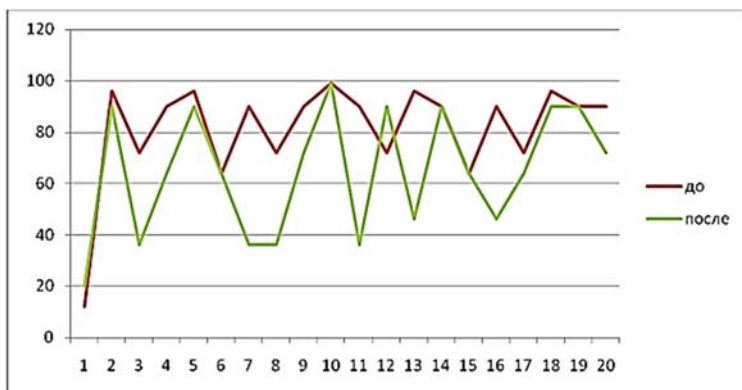


Рис. 1. Сравнительный анализ степени напряженности механизма проекции в экспериментальной группе до и после сказкотерапии

В сказкотерапевтической работе уделяется большое внимание этому механизму. При наличии личностной зрелости он служит основой эмпатии, «резонанса» [10]. В процессе взаимодействия подростки проецируют собственные импульсы, желания, стремления на сказочных героев и имеют возможность посмотреть на себя как бы со стороны. Для разных участников занятий один и тот же герой или ситуация могут вызвать совершенно различные эмоциональные отклики и понимание. В процессе сказкотерапии произошел важный переход от стратегии, направленной на борьбу с негативными эмоциями, к стратегии, преобразующей саму кризисную ситуацию (рис. 2).



Рис. 2. Зонтник в виде пушки для разгона облаков (справа сверху)

По мере взросления подростки прибегают к тем решениям, с помощью которых им уже удалось выдержать какие-то жизненные испытания. Надежно послужившее повторяется снова и снова, закрепляясь и становясь привычным. Ригидные устойчивые модели могут долго не меняться, даже если уже не отвечают в полной мере адаптационным целям.

Весомую помощь в поиске индивидуальных способов совладания с затруднительной ситуации оказывает работа со сказками, благодаря разнообразию описанных в них копинг-стратегий. Сказочным персонажам необходимо уметь справиться с вызовами судьбы. Во многих сказках персонажи, и особенно главные, должны пройти через целую череду опасностей и испытаний. Многократное испытание – один из основных мотивов сказок, рассказывающих о развитии героя, описывающих путь его становления из ребенка во взрослого человека [11]. Действия героя, его поступки вызывают у слушателей эмоциональные отклики, разнообразные по качеству и силе. Чем вызваны эти отклики, какие способы выхода из кризисной ситуации человеку наиболее близки, а какие выглядят чуждыми – все это важные вопросы, над которыми стоит работать во время терапии. Благодаря такой работе происходят переоценка и переосмысление собственных стратегий поведения. Поняв, почему для решения разных жизненных задач мы зачастую пользуемся одними и теми же привычными для нас способами, легче сделать следующий шаг – начать меняться.

Повторные измерения в контрольной группе показали следующие статистически значимые результаты ( $p \leq 0,05$ ): напряженность механизма проекции ( $p=0,011$ ) и регрессии ( $p=0,047$ ), выраженность неадаптивного защитного стиля ( $p=0,048$ ) выше в конце учебного года, а конструктивных преобразующих стратегий преодоления ( $p=0,035$ ) оказалась ниже.

*Проекция.* У наблюдаемой группы подростков отмечается статистически достоверное повышение напряженности механизма проекции (рис. 3).

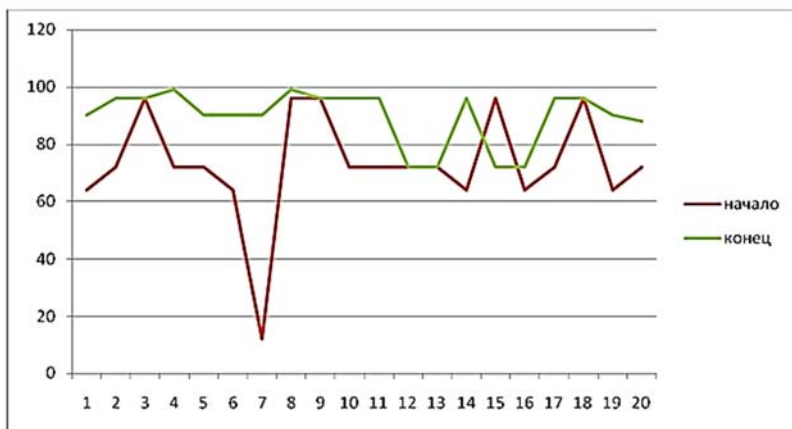


Рис. 3. Сравнительный анализ степени напряженности механизма проекции в контрольной группе в начале и конце учебного года

Этот вид защиты связан с приписыванием другим людям неосознаваемых и неприемлемых для личности чувств и мыслей. Подростку легче с ними справиться, если они локализованы вовне. В ходе этого процесса ответственность за то, что происходит внутри «Я», переносится на окружающий мир. Благодаря проекции человек получает возможность вынести свою неприязнь к собственным представлениям и состояниям наружу, а значит – избавиться от чувства вины за них, от недовольства собой, защититься от неприятия себя окружающими. Но вместе с тем внешняя действительность начинает восприниматься как враждебная.

Данный механизм относится к наиболее личностно незрелым, а также может обуславливать возникновение отрицательных социальных последствий, поскольку сильно искажает образ воспринимаемого объекта и может привести к внешним конфликтам из-за вынесения внутренних конфликтов наружу. Настоящий механизм может проявляться как нетерпимость и критичность по отношению к окружающим, возложение на них вины за свои недостатки или ошибки. Классический пример проекции в наблюдаемой группе подростка – ученик, не подготовившийся, как следует, к контрольной работе, приписывает свою низкую оценку нечестно проведенной контрольной, мошенничеству других учеников или возлагает вину на учителя за то, что тот не объяснил тему.

В подростковой среде нередко можно наблюдать феномен буллинга или травли, в основе которого также лежит механизм проекции. В попытках избавиться от чувства собственной неполноценности группа переносит неприемлемые для нее качества на объект насмешек, и таким образом справляется с возникшим напряжением. Вытесняться из сознания могут не только неприемлемые негативные импульсы, но и положительные качества, которые в силу воспитания или травмы не допускались в сознание. Тогда феномен проекции может проявляться как поклонение кумирам, наделение их богоподобными качествами, всемогуществом и непогрешимостью.

Таким образом, подростки в рассматриваемой группе испытывают сильные социальные затруднения: чувствуют, что их все критикуют и обвиняют, что надо быть на страже, чтобы не стать козлом отпущения, над которым все будут смеяться, испытывают сложности в установлении близких интимных контактов. Они бдительны, подозрительны, пытаются что-то разузнать о других, прежде чем вступать с ними в контакт. Мир такого ученика враждебен, наполнен социальными предубеждениями, несправедливостью и опасностями.

Снижение напряженности механизма проекции в экспериментальной и одновременное его повышение в контрольной группе мы связываем со специфическим воздействием сказкотерапии как средства осознания собственных границ, дифференцирования происходящего извне и происходящего внутри. Эта защита сильно влияет на социальное взаимодействие подростка, нередко вызывая конфликты с окружающими. В процессе сказкотерапии подросток осваивает новые способы борьбы с неприемлемыми внутренними импульсами и побуждениями. В сказках различные негативные качества часто оказываются персонифицированными. Это дает возможность трезво взглянуть на них со стороны, не бояться их и конструктивно с ними взаимодействовать.

Сказкотерапия предполагает не только проводить анализ положительных и отрицательных персонажей, но и показывает, как с ними обращаться. Столкнувшись с пугающими реалиями собственной внутренней жизни в относительно безопасном пространстве сказки, у ученика появляется возможность, отключив «Я биографическое», внести необходимые коррективы в свой способ обращения с отвергаемыми частями себя.

Важный вклад в осознание собственных проекций вносит работа по отождествлению с персонажами сказки. В процессе таких заданий подросток учится различать наблюдение, направленное на других людей, персонажей, любые внешние объекты, и восприятие субъективных воздействий этого наблюдения. Анализируя действия героев сказки, сказкотерапевт и участники группы могут вначале обратиться к констатации фактов: герой отправился в путешествие, устал, выпил воды из колодца, и отправился в дальний путь, – и лишь затем попытаться ответить на вопрос, какой отклик в нас вызывает каждое действие этого персонажа, какими качествами мы его наделяем, что в нем нравится, и что не нравится. Говоря о том, что мы наблюдаем, мы характеризуем в большей степени объект наблюдения, замечаем, что и как он делает, куда его приводят такие действия. Анализируя собственный отклик на те или иные моменты сказки, участники группы, наоборот, делятся с другими своими

чувствами, мыслями, воспоминаниями, высказываются о себе самих, о том, что в них происходит во время восприятия. Обращая внимание на характерные для него проекции, которые повторяются из раза в раз с разными сказочными сюжетами и персонажами, подросток учится отличать субъективное переживание от объективных свойств реальности.

В условиях контрольной группы, т.е. без участия в сказкотерапевтическом процессе данная защита, наоборот, усиливается и проявляется в виде буллинга, поклонения кумирам, как нетерпимость и критичность по отношению к окружающим.

*Защитные стили.* Показатели нарциссического защитного стиля снижаются с воздействием сказкотерапии, и показатели неадаптивного защитного стиля возрастают в его отсутствие. Описываемые защитные стили представляют собой группу невротических, слабоэффективных механизмов психологической защиты.

Поскольку участники экспериментальной группы стали меньше использовать защиты, искажающие образ воспринимаемого объекта, в отличие от членов контрольной группы, которые все чаще и чаще к концу года прибегают к неадаптивным механизмам психологической защиты, то мы можем предположить, что снижение показателей нарциссического защитного стиля также обусловлено проведением сказкотерапии в описываемой группе подростков. В целом, подростки демонстрируют несколько наиболее общих реакций на кризисную ситуацию: уход (избегание, регрессия, фантазия); подавление аффекта (пассивная агрессия, сдерживание, соматизация и ипохондрия) или наоборот – гипертрофированное выражение аффекта, минуя сознание (поведенческое отреагирование).

Подавленные эмоции участников исследования, как правило, находят выход через защитные механизмы *поведенческого отреагирования и соматизации*. В первом случае аффект выражается без его осознания, во втором – аффект становится скрытым, внутренним процессом и вызывает различные соматические реакции: потливость рук, ног, головные и желудочные боли и др. Характерными паттернами поведения описываемой группы подростков являются *пассивная агрессия и сдерживание*. Уход от конфликта или стресса помогает изолировать тревожащий объект от воспринимающего субъекта, но не помогает выразить возникший неприемлемый импульс или негативную эмоцию. Возникшая в результате эмоция находит выход через глупое или провокационное поведение или шутство. Также может проявляться через пассивность или быть направлена против себя.

*Ослабление механизма изоляции.* В процессе сказкотерапии благодаря воздействию физического, эмоционального и умственного аспектов человеческой сущности как целостности, подросток перестает противопоставлять свои мысли чувствам, учится гармоничному соединению этих аспектов личности, происходит интеграция аффективных и когнитивных компонентов опыта.

*Ослабление механизма расщепления Эго.* Примеряя на себя роли различных героев сказки, подростки начинают осознавать, что эти роли – не что иное, как воплощение аспектов их собственной личности. Пробуя разные способы взаимодействия между персонажами, участники группы активно переживают эти аспекты в процессе разыгрывания выбранных ролей и получают возможность на символическом уровне выработать способы обращения с собственными положительными и отрицательными качествами и таким образом соединить их в непротиворечивой картине себя и других.

*Ослабление механизмов идеализации и всемогущего контроля.* Если справиться со страхом и тревогой, ощущением собственного бессилия перед лицом трудностей, неспособности контролировать свою жизнь и желанием избежать



неудачи и не потерять собственное лицо подростку, занимающемуся сказкотерапией, помогает знакомство с теми аспектами собственной личности, которые могут оказать ему поддержку в трудной ситуации и помочь справиться со страхом и тревогой, не прибегая к примитивной идеализации и всемогущему контролю, то участники контрольной группы, не имея такой возможности, могут прибегать в сходных ситуациях к избеганию и регрессии.

Таким образом, сказкотерапия помогает подросткам одновременно воспринимать свои мысли и чувства, вместо того чтобы подавлять их посредством пассивной агрессии, сдерживания, соматизации и ипохондрии; знакомиться с теми аспектами своей личности, которые могут оказать им поддержку в трудной ситуации в противовес избеганию, регрессии и фантазии; и наконец, осознавать различные, положительные и негативные, аспекты своей личности в непротиворечивой картине мира, выражая себя свободно, не прибегая к поведенческому отреагированию.

*Стратегии преодоления.* Воздействие сказкотерапии на уровне тенденции тенденции может снижать неконструктивные стратегии преодоления, в то время как обычной тенденцией к концу учебного года является снижение конструктивных стратегий преодоления.

Данный результат мы связываем с многообразием копинг-стратегий, описываемых в сказках. Одни из них вызывают отклик у изучаемой группы подростков, другие выглядят чуждыми. Эти отклики могут отличаться по силе и направленности, быть неодинаковыми для каждого из участников эксперимента. Анализируя те стратегии, которые вызвали резонанс в ученике, мы можем прийти к выводу о том, какие способы выхода из кризисной ситуации близки этому человеку, а какие новы или непривлекательны. В ходе такой работы нередко происходит переоценка и переосмысление собственных стратегий преодоления. Развитие сюжета сказки помогает подростку задуматься о последствиях того или иного защитного поведения, и если он придет к выводу о неконструктивности привычных моделей совладания, то и поэкспериментировать с развитием сюжета, развязкой сказочной истории.

Управляя сюжетными линиями, поведением персонажей, творчески его переосмысляя, подросток в символической форме проживает различные пути преодоления трудностей, учится более адаптивным из них и отбрасывает менее зрелые за ненужностью, в то время как подростки, чьи стратегии совладания не подвергались коррекции, вязнут в привычных неадаптивных способах преодоления трудностей.

Сравнивая динамику защитного поведения участников контрольной и экспериментальной группы, необходимо отметить, что подростки, не занимавшиеся сказкотерапией, имеют тенденцию к снижению адаптивных способов преодоления трудностей и повышению менее зрелых, более примитивных защит к концу учебного года. В тоже время участники экспериментальной группы, напротив, осваивают в процессе занятий более зрелые способы адаптации и демонстрируют снижение неадаптивных примитивных защит.

Основные выводы по результатам выполненного формирующего социально-психологического эксперимента:

1. Диагностированы следующие изменения в системе механизмов психологической защиты у подростков, не принимавших участие в сказкотерапевтических занятиях: возрастание степени напряженности механизмов проекции и регрессии, а также преобладание неадаптивного защитного стиля.

2. Выявлена динамика особенностей преодолевающего поведения у участников контрольной группы. К концу года у выпускников специальной (коррекционной) школы ослабляется выраженность конструктивных преобразующих стратегий в поведении.

3. Эмпирическое исследование показало, что сказкотерапия способствует снижению напряженности механизма проекции, а также интеграции аффективных и когнитивных компонентов защитного поведения (изоляция), положительных и отрицательных качеств людей (расщепление Эго), более реальному и менее идеализированному взгляду на себя и других (идеализация), а также выходу за рамки узко биографического опыта, рождающего чувство превосходства (всемогущий контроль).

4. Выявлена динамика особенностей преодолевающего поведения у участников экспериментальной группы. У школьников, занимавшихся сказкотерапией, прослеживается тенденция к снижению неконструктивных стратегий преодоления.

5. Сравнение динамики в системе механизмов психологической защиты у экспериментальной и контрольной групп показало снижение напряженности механизма проекции при занятиях сказкотерапией и повышение при их отсутствии, а также различие в преобладающих стилях защиты к концу года: неадаптивный стиль – в контрольной группе и более низкие показатели к концу года – в экспериментальной группе.

6. Сравнение динамики особенностей преодолевающего поведения у участников контрольной и экспериментальной групп выявило различия в предпочитаемых стратегиях совладания на конец года: меньше конструктивных стратегий в контрольной группе и меньше неконструктивных стратегий в экспериментальной группе.

7. Сказкотерапевтическое воздействие положительно влияет на динамику защитного поведения у выпускников специальной (коррекционной) школы. Наблюдается тенденция к снижению неадаптивных стратегий преодоления.

8. Применение метода социально-психологического эксперимента с использованием сказкотерапии способствует интеграции аффективных и когнитивных компонентов защитного поведения, инициирует возникновения проявлений реалистичного, менее идеализированного самовосприятия, а также создает психологические возможности для преодоления субъективных ограничений в биографическом опыте, рождающего чувство превосходства у подростков со смешанными специфическими расстройствами психического развития.

9. Изучение формирования психологических защит у детей и подростков на примере применения текстов сказок позволяет определить с перспективами дальнейших исследований междисциплинарного характера, направленных на выявление паттернов вербальной и невербальной коммуникации у детей и подростков с разным уровнем когнитивного развития [12–14].

#### *Список литературы*

1. Plutchik R. Kellerman H. & Conte H.R. A structural theory of ego defenses and emotions. In C.E. Izard (Ed.), *Emotions in personality and psychopathology*. N.Y. Plenum, 1979 – P. 229–257.
2. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей ДОС. – СПб.: Речь, 2006. – 342 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.inclusive-edu.ru/life\\_news/22/591/](http://www.inclusive-edu.ru/life_news/22/591/)
4. Белобрыкина О.А. Проявление дезадаптации в образовательном пространстве школы: причины, типы, возможности профилактики // *Психология и школа* (М.-Обнинск). – 2005. – №2. – С. 3–11.
5. Голованова Н.Ф. *Общая педагогика. Учебное пособие для вузов.* – СПб: Речь. – 2005. – 320 с.
6. Якунин В.А., Филлимоенко Ю.И., Медина-Бракамонте Н.А. Полорольные особенности формирования личности // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика.* 2008. – №4. – С. 346–355 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyabstracts.com/journals/Vestnik>

7. Заширинская О.В., Чуппина А.А. Сказкотерапия в коррекции нарушений психологических защит у подростков с F83 // Материалы научной конференции «Ананьевские чтения – 2014. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. 21–23 октября 2014 года». – СПб.: Скифия-принт, 2014. – С. 210–211.
8. Заширинская О.В., Чуппина А.А. Сказкотерапия в коррекции нарушений психологических защит у подростков с F83 // Материалы научной конференции «Ананьевские чтения – 2014. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. 21–23 октября 2014 года». – СПб.: Скифия-принт, 2014. – С. 210–211.
9. Заширинская О.В., Чуппина А.А. Сказкотерапия в коррекции нарушений психологических защит старшеклассников школ VII вида // Материалы VI Всеросс. научн.-практ. конф. с межд. участием «Здоровье и образ жизни учащихся в современных условиях: взгляд врача и педагога». – СПб., 2014. – С. 79–84.
10. Удо Баер Творческая терапия – терапия творчеством. – М.: НФ Класс. – 2013. – 552 с.
11. Пропп В.Я. Русская сказка. – М.: Лабиринт, 2008. – 384 с.
12. Ламминпия А.М., Заширинская О.В., Шелепин Ю.Е. Чтение и понимание сказок на примере изучения глазодвигательных реакций // Физиология человека. – 2015. – Том 41. – №2. – С. 23–28.
13. Ламминпия А.М., Заширинская О.В., Шелепин Ю.Е. Понимание морали сказок на примере изучения глазодвигательных реакций // Сборник статей Международной научной конференции «Нейронаука в психологии, образовании, медицине». 22–23 октября 2014 г. – СПб.: Лема. – С. 16–22.
14. Ламминпия А.М., Заширинская О.В., Шелепин Ю.Е. Изучение глазодвигательных реакций при чтении и понимании сказок // Петербургский психологический журнал. – 2014. – №8. – С. 1–16 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ojs.spbu.ru/index.php/psy/article/view/63>

---

**Заширинская Оксана Владимировна** – д-р психол. наук, профессор ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет», Россия, Санкт-Петербург.

**Медина Бракамонте Наталья Анатольевна** – канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет», Россия, Санкт-Петербург.

---

Каргина Зоя Алексеевна

## ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ, ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ, ПЕРСОНИФИКАЦИЯ – ВЕДУЩИЕ ТРЕНДЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В XXI ВЕКЕ: ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

*Ключевые слова:* образование, тренд, индивидуализация, персонализация, персонификация.

*В современном обществе всё более утверждается центральная роль индивида. Что актуализирует необходимость содержательно-технологических изменений в образовании, среди которых наиболее оптимальными современными исследователями определяются процессы индивидуализации, персонализации, персонификации.*

**Keywords:** education, trend, individualization, personalization, personification.

*In modern society increasingly affirms the Central role of the individual. What actualizes the need of substantial-technological changes in education, among which the most optimal, modern researchers are determined by processes of individualization, personalization, personification.*

Образование сегодня рассматривается как один из наиболее значимых элементов культуры, общества, государства. Являясь, с одной стороны, их основами, образование в значительной мере предопределяет вектор дальнейшего развития различных областей культуры, социума и страны в целом; с другой стороны, на само образование оказывают влияние процессы, происходящие в названных сферах жизни человека.

В современном обществе всё более утверждается центральная роль индивида: человек освобождается от обязательных групповых связей, выбирает по своему усмотрению социальные коллектив, самостоятельно определяет свои действия и несёт личную ответственность за собственные поступки. Это актуализирует необходимость содержательно-технологических изменений в образовании, среди которых наиболее оптимальными современными исследователями определяются процессы индивидуализации, персонализации, персонификации. Рассмотрим подробнее каждый из них.

### *Индивидуализация образования*

Анализ исследований в области философии, психологии, педагогики, социологии позволяет констатировать, что индивидуальность в разные исторические периоды трактуется как:

– «самоопределённость и обособленность личности, её выделенность из сообщества, оформленность её отдельности, уникальности и неповторимости» (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев) [51];

– «неделимость, единство, целостность, бесконечность; с головы до ног, от первого до последнего атома, насквозь, повсюду я индивидуальное существо» (Л. Фейербах) [56];

– «взаимосвязь общего (черты, свойственные индивиду как представителю биологического вида и члену человеческого общества), особенного (признаки, характерные для людей, как представителей определённых социально-экономических формаций) и единичного (единичные особенности, обусловленные специфичной биологической организацией и социальной микросредой) в человеке» (И.И. Резвицкий) [48];

– единство, совокупность свойств и особенностей человека; при этом единство не означает монолитность, а имеет ярко выраженный комплексный харак-

тер с постоянным диалектическим противоборством между компонентами целого – социального и индивидуального, биологического и социального, индивидуального и биологического в человеке (А.В. Кутузов) [36].

*Индивидуализация в образовании (обучении)* в педагогическом сообществе понимается неоднозначно. Е.А. Александровой выделены четыре группы представлений о процессе индивидуализации: *1 группа* приравняет индивидуализацию обучения к внеурочным, внешкольным занятиям учащихся; *2 группа* предполагает самостоятельную работу обучающегося вне коллектива учащихся; *3 группа* предусматривает выбор обучающимся учебных дисциплин в рамках регионального и школьного компонентов учебных планов образовательных учреждений в условиях традиционной классно-урочной системы; *4 группа* предлагает индивидуальные образовательные траектории учащихся, ищет потенциальные возможности взаимодействия учеников и педагогов на занятиях и во внеурочной деятельности [2; 3].

В современных педагогических исследованиях *индивидуализация в образовании (обучении)* рассматривается как:

1) *система*: «воспитательных и дидактических средств, соответствующих целям деятельности и реальным познавательным возможностям ... учащихся; позволяющих обеспечить учебную деятельность ученика на уровне его потенциальных возможностей» (А.А. Кирсанов) [28; 29];

2) *дидактический принцип*:

– воздействия на отдельного ученика для наиболее полного раскрытия его индивидуальных склонностей и способностей, предполагающий создание оптимальных условий как для развития его личности, так и достижения учебно-воспитательных целей (А.Ж. Жафяров, Е.С. Никитина, М.Е. Федотова) [21];

– учёта в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся (характер, темперамент, интересы, мотивация, и пр.) во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются (А.В. Кутузов, И.Э. Унт) [36; 55];

– ориентации образовательного процесса на совершенствование личностных и профессиональных качеств воспитуемого (А.В. Кутузов) [36];

3) *процесс*:

– построения индивидуальной образовательной программы (Т.М. Ковалева) [32];

– осмысления жизненной траектории и построение собственного образа через управление своей жизнью (материалы семинара в Чебоксарах) [23];

– образовательного взаимодействия, ориентированного на интересы, активность, инициативность обучающегося и открыто-рефлексивную позицию педагога (материалы семинара в Чебоксарах) [23];

– обучения, при котором его способы, приёмы и темпы согласуются с индивидуальными возможностями (различиями) ребёнка, с уровнем развития его способностей (С.А. Аксарина, А.С. Прутченков и др.) [1; 47; 49];

– имеющий такой тип построения, при котором сохраняются и усиливаются различия в обучении учеников и происходит развитие любых сторон (черт, свойств, качеств) индивидуального опыта (А.А. Плигин) [44];

– персональной работы каждого учащегося в соответствии с его умственными возможностями и характерными особенностями на всех видах занятий (С. Митрофанова, О. Федосеева) [39; 40];

– имеющий крайнюю форму дифференциации, при которой учитываются особенности не групп учащихся, а каждого отдельно взятого ученика (И.М. Осмоловская) [41];

4) *стратегия* предполагающая:

– с одной стороны, организацию учебного процесса, при котором выбор способов, приёмов, темпа обучения обуславливается индивидуальными осо-

бенностями учащихся, а с другой – различные учебно-методические, психолого-педагогические и организационно-управленческие мероприятия, обеспечивающие учёт индивидуальных особенностей ребёнка в процессе обучения (Г.К. Селевко) [50];

- внутреннее и внешнее воздействие на учащихся, управление деятельностью каждого из них, обеспечение их умственного напряжения и постоянного внимания в ходе приобретения и усвоения знаний независимо от вида работы (С. Митрофанова, О. Федосеева) [39; 40];

- не просто усвоение учащимся знания, а извлечение им из массива информации собственного личностного знания, построение собственного оценочного суждения и выработка индивидуального стиля деятельности, способа самовыражения через эту деятельность (Н.С. Татарникова) [54];

5) *педагогическая категория* трактуемая индивидуализацию как:

- формирование «персональной судьбы» ученика, который, опираясь на индивидуальные качества и способности, выстраивает свой образовательный путь;

- право обучающегося на выбор содержания обучения и видов деятельности;

- индивидуальный труд, который при соответствующей организации обеспечивает движение к самосовершенствованию и проявлению способностей и дарований человека (Л.В. Байбородова) [4; 5];

- деятельность взрослого (педагога) и самого учащегося по поддержке и развитию того единичного, своеобразного, что заложено в данном индивидуе от природы и что он приобрёл в индивидуальном опыте;

- индивидуально ориентированную помощь детям в реализации первичных базовых потребностей, без чего невозможно ощущение природной «самости» и человеческого достоинства;

- поддержку человека в автономном, духовном саморазвитии, в развитии способности к самоопределению (экзистенциальному выбору) (О.С. Газман) [11; 12];

6) *как средство*:

- развития самостоятельности учащихся (А.А. Кирсанов) [28; 29];

- построения учащимся индивидуального образовательного пути в процессе осуществления лично-значимой деятельности с опорой на индивидуальный выбор учащегося и его интерес, который может быть обусловлен наличием определённых способностей у учащегося, либо способности начинают развиваться после его определённого выбора;

- выстраивания ребёнком индивидуальных образовательных маршрутов, развития одарённых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья на основе принятия во внимание особенностей каждого индивида (Л.В. Байбородова) [4; 5];

- реализуемое через формирование образовательной среды, различные учебно-методические, психолого-педагогические и организационно-управленческие мероприятия, обеспечивающие индивидуальный подход (А.С. Прутченков) [47];

- насыщения образовательной среды и педагогических ситуаций образовательными знаниями, которые позволяют овладеть духом знаний и реализовать нравственное начало в обучении (Н.С. Татарникова) [54];

- осознания растущим человеком своего отличия от других для духовного прозрения в понимании себя, для самостоятельного и успешного продвижения в дифференцированном образовании, выборе собственного смысла жизни и жизненного пути (О.С. Газман) [11; 12];

– для максимальной реализации заданных природой (наследственных) физических, интеллектуальных, эмоциональных способностей и возможностей, характерных именно для данного индивида (О.С. Газман) [11; 12];

7) *результат* «внутреннего педагогического действия», «совокупность всех самопроцессов» (самоопределения, самореализации, самоактуализации, саморазвития) (А.А. Остапенко) [42].

*Методологическими основаниями* индивидуализации образования рассматриваются: *деятельностный подход*: усвоение знаний, умений, навыков, а также развитие любых познавательных свойств личности возникает, формируется и совершенствуется только в деятельности; индивидуализации образования способствует использование разнообразных форм самостоятельной деятельности учащихся (С.А. Аксарина, Л.Л. Дедюкина) [1; 18]; *гуманизация образования*: создание гибкой обучающей среды, делающей возможным личностный выбор ребенком образовательного пути, стимулирующий развитие индивидуальности, становление субъектного опыта, выстраивание собственных образовательных моделей; а также признание педагогом права ребёнка «быть самим собой» (Л.В. Байбородова и др.) [4; 5]; *педагогическая поддержка*: создание максимально комфортных условий, необходимых ребёнку для осуществления сознательного выбора в учебной или жизненной ситуации, не противоречащего общечеловеческим ценностям и культурным традициям; что постепенно подготовит учащегося к принятию ответственности за собственную образовательную траекторию, жизненную позицию, принятие самостоятельных решений (Е.А. Александрова, А.В. Кутузов) [2; 3; 36].

*Целями* индивидуализации рассматриваются:

– одновременное сохранение и дальнейшее развитие индивидуальности ребёнка, воспитание такого человека, который представлял бы собой неповторимую личность (А.С. Прутченков) [47];

– построение адекватной «Я-концепции» как относительно устойчивой системы представлений ученика о самом себе, на основе которой ребёнок будет строить свои взаимоотношения с окружающими (С. Митрофанова, О. Федосеева) [39; 40];

– формирование и развитие у человека таких качеств и способностей, которые позволили бы ему не только комфортно существовать, но и создавать качественно новое социальное пространство (А.С. Прутченков) [47].

*Задачами* индивидуализации образования определяют: 1) содействие выполнению учебных программ каждым учащимся, предупреждение (профилактика) неуспеваемости учащихся; 2) формирование общеучебных умений и навыков при опоре на зону ближайшего развития каждого ученика; 3) улучшение учебной мотивации и развитие познавательных интересов; 4) формирование личностных качеств: самостоятельности, трудолюбия, творчества (А.С. Прутченков) [47].

Важнейшими функциями индивидуализации образования рассматриваются: а) развитие творческих способностей человека, углубляя его участие в экономических, социальных и культурных отношениях в обществе, обеспечивая более эффективный вклад в инновационное развитие человечества; б) влияние на социальный прогресс и продуктивность экономики; в) участие человека в будущем в технологических преобразованиях, организационных изменениях, т.е. в инновациях (А.С. Прутченков) [Там же].

*Правила (принципы)* индивидуализации образования: а) к ученику нужно относиться с уважением, постоянно подчёркивая его самооценку; б) поощрять у него интеллектуальную любознательность и готовность к исследовательскому риску; в) формировать у ребёнка положительную оценку доброты, честности, дружелюбия, сопереживания, терпения как к другим, так и к себе; г) использовать критический анализ действительности и самого ребёнка

только с позитивных позиций, с желанием помочь исправить ситуацию; д) развивать у учащегося привычку опираться на собственные силы и готовность нести ответственность за свои поступки; е) развивать у него навыки общения в самых различных условиях и с разными людьми; ж) формирование творческого конформизма, то есть принятия учеником различных точек зрения как имеющих право на существование; з) использование индивидуализированного обучения по всем изучаемым предметам; и) интеграция индивидуальной работы с другими формами учебной деятельности; к) учение в индивидуальном темпе, стиле; л) акцент на сохранении неповторимого облика ребёнка, который проявляется и в его учебной деятельности, и в социализации личности, и в саморазвитии ученика (С. Митрофанова, О. Федосеева, А.С. Прутченков) [39; 40; 47].

В педагогической теории и практике сложились три основных варианта индивидуализации [22]:

1. Дифференциация обучения, т.е. группировка учащихся на основе их особенностей для обучения по несколько различным учебным планам и (или) программам; таким образом, могут быть созданы так называемые гомогенные группы, которые разделяют на 2 типа: а) на базе специальных способностей, интересов и профессиональных намерений; б) на базе уровня общего умственного развития и состояния здоровья.

2. Внутрикласная индивидуализация учебной работы – это те приёмы и способы индивидуальной работы, которые использует учитель в обычном классе массовой школы.

3. Прохождение курса в индивидуально различном темпе:

– акселерация – ускорение темпов обучения; в школьной практике используются следующие виды акселерации: 1) раннее поступление в школу; 2) перескакивание через класс; 3) формирование школ и классов с ускоренным обучением; 4) акселерация по отдельным предметам или группам предметов;

– ретардация – прохождение школьного курса в замедленном темпе, используется при повторении курса, а также во вспомогательных школах (для детей с расстройствами слуха и зрения, олигофренов и т.д.).

В современных теоретических исследованиях рассматриваются следующие модели индивидуализации образования.

*Индивидуальный учебный план*, который понимается как совокупность учебных предметов (курсов) выбранных: а) для освоения обучающимся из учебного плана общеобразовательного учреждения; б) для освоения учащимся на основе собственных образовательных потребностей и профессиональных перспектив; в) на основе учёта образовательных запросов обучающихся, их познавательных возможностей, конкретных условий образовательного процесса.

*Индивидуальная образовательная программа*, которая определяется как: а) программа образовательной деятельности учащегося, составленная на основе его интересов и образовательного запроса, и фиксирующая образовательные цели и результаты; б) программа, разработанная с учётом видов образовательной деятельности обучающихся, методов и форм диагностики образовательных результатов, технологий освоения учебного содержания и т.п.; в) процесс выстраивания индивидуального обучения в рамках потребностей обучающегося (интеграция основного и дополнительного образования).

*Индивидуальный образовательный маршрут*, который определяется учёными как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа: а) обеспечивающая учащемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации (и др.); б) основанная на учёте образовательных запросов, склонностей,



личных и предпрофессиональных интересов, способностей и познавательных возможностей обучающихся.

*Индивидуальная образовательная траектория*, которая рассматривается современными исследователями как: а) персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании; б) результат реализации личностного потенциала ребёнка в образовании через осуществление соответствующих видов деятельности; в) процесс и результат самостоятельного индивидуального действия учащегося при решении лично значимых задач; г) программа деятельности учащегося, включающая представления о его будущей деятельности, о её содержании, времени, месте, средствах, результате, ситуациях взаимодействия с другими людьми.

Обобщение ряда исследований позволяет рассматривать следующий *алгоритм индивидуализации процесса обучения*: формирование индивидуальных учебных планов (ребёнок выбирает) и индивидуальных образовательных программ (ребёнок планирует) позволяет сформировать индивидуальную образовательную маршруты (ребёнок реализует) обучающегося; что в итоге позволяет говорить о формировании его индивидуальной образовательной траектории.

Обобщая исследования учёных (Е.А. Александровой, Э.Г. Гельфман, Н.Б. Крыловой, М.А. Холодной, В.Д. Шадрикова, И.С. Якиманской и др.) В.Б. Лебединцев определяет комплекс *педагогических условий*, необходимых для обеспечения индивидуализации образования: а) *процессуальные условия* – персональный темп прохождения учебного материала; завершённость обучения на каждом его этапе; рациональное сочетание коллективных и индивидуальных форм работы учащихся; подвижный состав учебных групп; б) *содержательные условия* – разнообразие и вариативность образовательной среды, разнообразие форм взаимоотношений учащихся; вариативное построение учебной программы, позволяющей формировать каждому учащемуся свою траекторию обучения, включая последовательность изучения тем; дифференциация учебного материала по уровням и способам его освоения учащимися; в) *управленческие условия* – сопровождение индивидуализации обучения комплексным мониторингом; ориентация на достигнутый уровень каждого ученика; корректно поставленная и диагностическая дидактическая задача; готовность учителей к осуществлению индивидуализации обучения; включение учащихся в процедуру совместной с педагогами разработки и реализации индивидуальных образовательных (учебных) траекторий [37].

#### *Персонализация образования*

В современных научных исследованиях персонализация рассматривается как *процесс*:

- в результате которого субъект получает идеальную представленность в жизнедеятельности других людей и может выступить в общественной жизни как личность (С.Ю. Головин, Л.А. Карпенко, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский и др.) [14; 27; 52; 53];

- превращения внешних, социальных побуждений, требований, ограничений и общественного опыта в элементы структуры собственной личности (в потребности, стремления, навыки, знания и др.) [58];

- в результате которого социальные отношения принимают личностный характер (Д. Джери, Дж. Джери) [19];

- обретения субъектом общечеловеческих, общественно значимых, индивидуально неповторимых свойств и качеств, позволяющих оригинально выполнять определённую роль, творчески строить общение с другими людьми, активно влиять на их развитие (А.С. Воронин, Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров) [10; 33];

- удовлетворения потребности государства, общества и личности на данном историческом этапе в формировании и развитии социально значимых

субъектных качеств личности, позволяющих эффективно выполнять социальные и профессиональные роли (В.В. Гульчевская) [17].

Наиболее интенсивно персонализация осуществляется в детском и подростковом периодах онтогенеза. По мнению М. Власова, убеждения о нас самих, закладываются нам в подсознание с самого детства, если нас часто ругали и унижали, то естественно проявление нашей персонализации будет основываться на тех установках и неуверенности, которые тянутся из самого детства [9].

В современных теоретических исследованиях *персонализированное образование* рассматривается как: 1) педагогическая система с корректно поставленной дидактической задачей и педагогической технологией, способствующей её решению, причем педагогическая задача определяется особенностями личности учащегося (Л.В. Байбородова) [5]; 2) межличностное пространство, в котором возможны педагогическое воздействие и преобразование личности, включая и самопреобразование (Ю.В. Крупнов) [35]; 3) организация учебного процесса с учетом доминантных специальных способностей обучающихся, что позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого учащегося (А. Кондратенко) [34]; 4) личностное пространство абсолютно разных и несводимых друг к другу личностей, в котором только и существует возможность работать с педагогической позиции (Ю.В. Крупнов) [35].

*Смысл и назначение персонального образования* – через подбор личной образовательной программы соединить конкретного ребёнка с социально-культурным сообществом, которое практически разрабатывает систему новых наук и практик или воспроизводство традиций и, тем самым, с большой степенью вероятности обеспечивает перспективность образования ребёнка (Ю.В. Крупнов) [35].

Ю.В. Громыко *инструментальную* функцию персонализующего образования видит в инициации личностного роста учащегося, в преобразовании им самого себя. Самопреобразование определяется автором как процесс преодоления ребёнком себя, который требует мобилизации его духовных и физических усилий и даже мужества [16].

Среди основных *методологических подходов* обеспечения персонализации образования В.В. Грачёв выделяет: *личностный* подход, который выступает этической основой персонализации образовательного процесса (генезис и развитие образовательных систем складывается на личностном уровне и в процессе взаимных деятельности личностей педагога и ученика, строящихся на отношениях доверия, взаимоуважения, принятия, сотрудничества); *культурологический* подход, обеспечивающий пространственно-средовой план персонализации образовательного процесса (культура понимается как особое пространство персонализации образовательного процесса, т.е. с точки зрения социокультурного развития и становления личности); *аксиологический* подход представляет ценностный вектор персонализации образовательного процесса (суть персонализации заключается в том, что любое знание (информация) представляет собой определённый уровень ценности для самого обучающегося, его становления и развития как личности); *синергетический* подход открывает организационный механизм обеспечения персонализации образовательного процесса (понимание персонализации, как самоорганизующегося процесса, как нелокализованной внутрииндивидуально, открытой системы, органично связанной со сценариями развёртывания событий в реальности на микро- макро- и мегауровнях существования личности); *герменевтический* подход раскрывает содержательную сторону персонализации образовательного процесса (персонализация предстаёт как потребность, стремление развивающейся личности к выработке своего собственного языка как «стихии передавания», к пониманию культуры и своего «Я» в ней посредством овладения символическо-знаковыми моделями объяснения действительности и достижения основ миропонимания) [15].

*Целевая конструкция* персонализации образовательного процесса складывается из трех взаимосвязанных компонентов: 1) развитие ценностно-смысловой устремленности личности на достижение субъективно-значимого и отвечающего культуре образа «Я»; 2) расширение сферы «Я – компетентностей» обучаемого, т.е. тех его личностных образований, интегрирующих в единое целое знания, умения и понимание, его способность к творчеству в определённой области человеческого опыта; 3) развитие внутренней ответственности (авторской позиции) учащегося в образовательном процессе как его внутренней подотчётности за всё, что он делает, чему обучается, а также развитие его сопричастности к социуму, культуре, к миру в целом. (В.В. Грачёв) [15].

В качестве *основных принципов* персонализации содержания образования выделяются: *принцип обобщенности и фундаментальности знаний*, который заключается в приоритете глубоких теоретических и фундаментальных знаний над прикладными, эмпирическими; *принцип смысловой направленности содержания обучения*, который заключается в обращении к знаниям, вносящим смысловой порядок в сознание обучаемых (онтологическо-смысловым, человековедческим, универсально-ценностным); *принцип проблемности содержания образования*, подразумевающий концентрацию знаний вокруг научных, гуманитарных, социальных и других проблем на основе развития межпредметных связей; *принцип открытости знаний*, предусматривающий построение содержания обучения на основе отбора и предъявления знаний в открытом, диалектическом виде, в их незавершенности и движении; *принцип конструктивности знаний*, который полагает формирование содержания обучения за счёт знаний, открывающих реальные выходы и способы решения актуальных проблем человека в современном мире, проблем научного характера и профессиональной деятельности; *принцип гуманизации содержания образования*, который полагает необходимость очеловечивания содержания обучения за счёт включения знаний, в центре которых находится человек в его взаимодействии с природным и рукотворным миром, человек в культуре, социуме, во вселенной; *принцип альтернативности знаний в содержании образования*, требующий объединять и предлагать обучаемым в равных долях различные подходы, концепции, научные модели и объяснительные построения в понимании ведущих проблем познания мира, решения научных, социокультурных задач; принцип гибкости и вариативности организации содержания образования, который полагает формирование избыточного и разнообразного состава дисциплин и курсов для обеспечения элективности обучения; *принцип научно-исследовательской ориентации содержания образования*, который определяет высокую степень приобщения учащихся к знаниям, вводящих их в круг актуальных и передовых научных исследований, составляющих основы организации наук и их исследовательско-эвристического потенциала (В.В. Грачёв) [15].

*Технологии* персонализации образования. *Дидактические технологии* направлены на развитие личности обучаемого как субъекта учебной деятельности. К ним относятся практики проблемного обучения, технологии активного обучения (игровые техники), задачно-эвристические технологии, технология знаково-контекстного обучения, развивающе-акмеологические технологии. *Организационно-методические технологии* направлены на перевод учащегося в позицию субъекта формирования своего образовательного пространства и построения индивидуальной траектории профессиональной подготовки. Такие условия создаются за счёт применения технологий организации открытых систем обучения, технологии модульного обучения, технологии персонализации самостоятельной работы студентов, а также технологии индивидуального планирования и программирования обучения. *Информационные технологии* несут огромные возможности в развитии обучаемого как субъекта информационной деятельности и информационной культуры в целом. Такие

возможности открываются посредством внедрения автоматизированных обучающих систем, электронных учебников, пособий и др., объединённых в рамках единых программно-методических комплексов, а также технологий дистанционного обучения. *Технологии научно-исследовательской деятельности* учащихся направлены на подготовку учащихся как субъектов научно-поисковой, эвристической деятельности. Применение *психологических технологий* складывается в рамках деятельности психологической службы, которая осуществляет ряд технологий психодиагностической, консультационной, коррекционной, тренинго-развивающей работы и пр., объединённых логикой психологического сопровождения учащегося в процессе образования. *Социальные технологии* служат задаче развития учащегося как субъекта социальных отношений и коммуникаций, как активного участника общественной, гражданской и культурной жизни. Среди различных форм данных технологий выделяются художественные, творческие, музыкальные, театральные студии и мастерские, спортивные секции и кружки, общественные объединения и организации (экологические, гражданско-патриотические, трудовые, военно-исторические, туристические и т.д.). *Управленческие технологии* направлены на обеспечение условий для участия учащихся в принятии важных решений в жизни образовательной организации и несущих свою долю ответственности и компетенции в деле их выполнения. Развитие таких форм как: институт старост, школьные органы печати, ученические Советы и Союзы, общественные организации учащихся и другие (В.В. Грачёв) [15].

В качестве *ведущих педагогических условий* обеспечения персонализации образовательного процесса выступают: а) включение ребёнка в деятельность, поскольку именно посредством своей деятельности человек продолжает себя в других людях, транслирует другим свою индивидуальность (С.Ю. Головин, Л.А. Карпенко, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский) [14; 27]; б) перестройка содержания образования на основе принципов обобщённости и фундаментальности знаний, смысловой направленности и проблемности содержания обучения, открытости, альтернативности и конструктивности знаний, гуманизации содержания образования, а также принципов гибкости, вариативности и научно-исследовательской ориентации содержания образования (В.В. Грачёв) [15]; в) развитие и расширение образовательных коммуникаций в соответствии с принципами их доступности и интерактивности, сензитивности, адресности, избыточности, разносторонности, интегрированности, обновляемости (В.В. Грачёв) [15]; г) персонализация деятельности педагога в логике построения им авторской педагогической системы, основанной на развитии плане его профессионального самосознания и воплощающейся в практике профессионально-педагогического сотрудничества с учащимися в образовательном процессе (В.В. Грачёв) [15]; д) диалогизация образовательного взаимодействия, что предполагает организационное преобразование суперпозиции педагога и субординированной позиции учащегося в личностно-равноправные позиции сотрудничающих друг с другом людей (С.В. Хребина) [57]; е) отказ от ролевых масок, адекватное включение в этот процесс личного опыта (чувств, переживаний, эмоций, соответствующих им действий и поступков) и введением в образовательную практику ряда установок – безусловного принятия личности ребёнка, эмпатийного отношения к ней и открытого общения (С.В. Хребина) [Там же]; ж) комплекс знаний о конкретном ребёнке: социальное обеспечение (благополучие); семья (реализация неотчуждаемого права жить и воспитываться в семье); безопасность; здоровье; образование; профессионализация; общее развитие и идентификация (Ю.В. Крупнов) [35].

#### *Персонификация в образовании*

Современные исследователи рассматривают *персонификацию* как:

– процесс отождествления личности с подлинным «Я», в результате которого происходит осознание личностью своей уникальности, самобытности,

как основы для полноценного самоопределения и стремления к самосовершенствованию (В.Т. Балтаева) [6];

– специфическая самоорганизация субъекта образовательного процесса своего личностного образовательного пространства, свободного сознательного выбора образовательных траекторий и путей решения задач профессионального становления, осознания своей уникальности и самооценности (Е.В. Большчева) [7];

– удовлетворение потребности личности быть самим собой, со своей «Я-концепцией»: свободно проявлять свои индивидуальные качества, поступать в соответствии с собственными интересами, взглядами, мировоззрением (В.Г. Гульчевская) [17].

Проведенный сравнительный анализ научно-педагогической литературы по проблеме *персонификации образования* позволил констатировать, что данное понятие *трактуются* как:

1) *личностно-ориентированный процесс, который:*

– направлен на развитие способностей и интересов учащихся (И.Э. Унт);  
– позволяет постоянно контролировать текущие изменения у учащихся, этот процесс направлен на максимальное усвоение знаний, формирование компетенций и развитие личности, которое базируется на стремлении к самоактуализации и саморазвитию (И.С. Казаков);

– направлен на максимальное социально-профессиональное развитие личности и базирующийся на свойственном ей стремлении к самоактуализации, самосовершенствованию (Е.В. Большчева);

– максимально ориентирован на внутреннюю активность самого обучающегося и его самостоятельность в образовательной деятельности. (М.С. Клевцова);

2) особая *форма* организации образовательного процесса:

– учитывающего особенности индивидуальных различий обучающихся (Е.И. Огарев);

– основанного на возможности ученика реализовать свой индивидуальный опыт познания, учебной деятельности, поведения (Е.В. Большчева);

– в котором содержание, формы и методы обучения являются предметом выбора, осуждения и результатом совместной проективной деятельности обучающихся и обучающихся (М.С. Клевцова);

– основанного на специфической самоорганизации студентом своего личностного образовательного пространства (Ш.М. Каланова);

3) *дидактический принцип*, согласно которому:

– содержание и все другие элементы образовательного процесса должны определяться и строиться исходя из интересов, потребностей и устремлений лиц, вовлечённых в учебную деятельность (В.Г. Онушкин);

– у учащегося происходит «оличноствление» в соответствии с познанием себя, овладением своими высшими ментальными структурами как инструментом для решения любых нестандартных, творческих задач (Есаулова М.Б., Сухобская Г.С., Шадрин Т.В.);

4) одно из *направлений* модернизации системы непрерывного профессионального образования (Е.А. Мелехина);

5) *фактор* развития познавательной активности обучаемых (И.М. Осмоловская);

6) *средство* построения индивидуального образовательного маршрута (В.Г. Ерыкова).

*Методологическими основаниями* персонифицированного образования современными исследователями (Т.Э. Галкина, М.С. Клевцова и др.) рассматриваются: *компетентностный подход* (личностный рост обучающегося обеспечивается развитием системы вариативных компетенций, важных качеств, не-

обходимых и достаточных для эффективного выполнения задач в разных сферах деятельности); *андрагогический подход* (опора на субъективно-личностный опыт слушателей; создание психологической комфортности в образовательном процессе; ориентация обучения на сотрудничество и креативность в диалоговом общении; приоритет самообразовательной деятельности и самооценки результативности обучения); *социально-контекстный подход* (позволяет осуществить персонификацию посредством воссоздания в содержательно-технологическом обеспечении учебно-познавательной деятельности моделей и ситуаций, отражающих существующие причинно-следственные связи и отношения в реальной практике социальной деятельности); *системно-кавалитативный подход* (позволяет реализовать системный мониторинг качества персонификации образования); *гуманитарно-антропологический подход* (позволяет выделить в персонификации три аспекта: особую деятельность, в которую педагог как субъект персонификации должен включиться; антропологические основания или нравственные принципы, на которых эта деятельность строится; способ перехода на новые основания и к новой деятельности (самоизменение) [13; 30].

*Цель обучения* в персонифицированной модели образования:

– сформированность собственного образа поведения в разных сферах общения (В.Т. Балтаева) [6];

– развитие личности, способной к самореализации на творческом уровне, психолого-педагогическое сопровождение субъекта образовательного процесса, формирующегося в парадигме «от воспитания интеллектуальной инициативы – к интеллектуальному поведению» (А.В. Литвинова) [38].

Основу персонифицированной модели образования составляет *персонифицированное психолого-педагогическое взаимодействие* – межличностное взаимодействие участников, основанное на использовании психолого-педагогических функций в сочетании с личностным отношением (адекватное включение чувств, переживаний, эмоций, личностной заботы), духовным диалогом, который в дальнейшем содействует осуществлению обоюдно обогащающего личностного саморазвития всех участников образовательного процесса (Е.В. Болычева) [7].

Персонифицированное обучение возможно только при *исходной установке* преподавателей на сформированность или, по крайней мере, на формирование в образовательном процессе рефлексивных качеств личности, что проявляется в ориентации обучающегося на постепенную интериоризацию действий, связанных с освоением содержания, в переводе обучающих функций преподавателя во внутренний план действий обучающегося. Таким образом, осуществляется его переход на *новый качественный уровень обучения* – самоуправление своей образовательной деятельностью (М.Б. Есаулова, Ш.М. Каланова, М.С. Клевцова, Г.С. Сухобская, Т.В. Шадрина и др.) [20; 26; 30].

Для этого нужно *структурировать процесс обучения* таким образом, чтобы наглядно видеть результаты личной траектории развития каждого учащегося. И.С. Казаков выделяет *четыре деятельностных уровня: уровень 1* – это уровень отражения (ориентировочный уровень), он характеризует восприятие учебного материала учащимся и включает такие психологические процессы, как ощущение, восприятие, внимание, воображение, память (как воспоминание), наглядно-образное мышление, мотив; *уровень 2* – осмысление: мыслительная функция включает переработку принятой учебной информации, нахождение способов решения поставленной задачи; она характеризуется такими психологическими процессами, как память, сознание, наглядно-действенное или понятийное мышление, мотив; *уровень 3* – алгоритмирование, которое является исполнительной функцией и включает анализ способов, применяемых для реализации алгоритма, и характеризуется такими психологическими процессами, как память, сознание, внимание, воображение, речевое

мышление, эмоции, мотив; *уровень 4* – контролирование – это контрольно-корректировочная функция, отвечает за правильное оформление результата и характеризуется такими психологическими процессами, как память, внимание, мышление, речь, мотив [24; 25].

*Специфику реализации* персонифицированного подхода в образовании составляют: а) деятельностный характер образовательного процесса, означающий, что обучающийся выступает как активный субъект деятельности, анализирующий проблемные ситуации, формирующий задачи, апробирующий пути и способы их решения; б) целостность, предполагающая наличие единой концептуальной основы, соподчиненности целей, задач, содержания индивидуализированной системы ситуационно-позиционного обучения; в) модульность, связанная с возможностью выбора содержательных линий построения индивидуального маршрута развития учащегося (М.С. Клевцова) [30]; г) создание персонифицированной образовательной ситуации – проективной ситуации, моделирующей жизненную ситуацию, в которой каждый человек сам определяет, что ему нужно, к чему он стремится, во что он вкладывает свои ресурсы (М.Б. Есаулова, Г.С. Сухобская, Т.В. Шадрина) [20].

*Совокупность принципов* реализации персонифицированного подхода в образовании включает в себя: *принцип релевантности* (соответствие программ и содержательно-методического базиса системы образования потребностям обучающихся, а также изменениям, которые происходят в науке, обществе, технологиях); *принцип диалогизации* (приоритет интерактивных технологий обучения; развитие активности, инициативности, ответственности, рефлексивности всех субъектов образования); *принцип потенциальности* (базируется на положении, что каждый специалист социальной сферы обладает тенденцией к саморазвитию, интенцией к профессионально-личностной целостности, раскрытию и развитию способностей, витагенных ресурсов); *принцип позитивности* (дидактическое применение в образовательном процессе положительного личностно-жизненного и учебного опыта обучающегося; создание ситуаций успеха и выбора, активизирующих стремление к продуктивному самопроявлению в социуме, личной жизни, творчестве); *принцип интегративности* (синтез в образовательном процессе достижений науки, теории и методики образования); *принцип социально-педагогической поддержки индивидуальности обучающегося* (создание в учебной деятельности ситуаций, в которых обучающийся может проявить свою индивидуальность, приобрести опыт осознания себя как субъекта в различных видах деятельности; оказание обучающемуся необходимой помощи и поддержки в преодолении возникающих трудностей; эмоциональная комфортность учащегося во взаимодействии с педагогом); *принцип доступности* (выбор обучающимся образовательной программы соответственно потребностям, возможностям и способностям личности); *принцип активизации субъектной образовательной позиции обучающегося* (каждый обучающийся участвует в проектировании собственного образовательного маршрута в соответствии с личностными познавательными возможностями и профессионально-ориентированными запросами, имеет возможность его корректирования с учётом достигаемых результатов и накопления опыта учебной деятельности); *принцип прогностичности* (ориентация образовательных программ на личностное развитие учащегося, его опережающую подготовку в контексте эволюции в постиндустриальном обществе); *принцип опоры на персональный личностный опыт* учащегося в образовательной среде; принцип деятельности самого учащегося как субъекта собственного развития; *принцип эволюционности* (трансформации и непрерывности содержания персонифицированного образования); *принцип вариативности конечных результатов* образования; *принцип целенаправленной персонификации* (ориентирует на преобразование целей образования в личностные смыслы учащихся как движущую

силу их саморазвития в контексте индивидуального образовательного запроса) (Т.Э. Галкина, М.С. Клевцова и др.) [13; 30; 46].

*Комплекс условий*, обеспечивающих эффективность реализации персонифицированного подхода в образовании включает следующие группы. *Административно-организационные условия*: маркетинговое изучение потребностей рынка труда, нормативных документов в образовании; создание и развитие системы научно-исследовательского и учебно-производственного партнерства образовательной организации с органами муниципального и регионального самоуправления, различными учреждениями социальной инфраструктуры региона; систематический мониторинг профессионально-личностного роста обучающихся. *Образовательно-технологические условия*: обеспечение вариативности содержания и возможности выбора образовательного маршрута; приоритетность технологий обучения личностно-деятельностной направленности; возможность дистанционного обучения, реализация современных телекоммуникационных технологий, видео-лекций; создание авторского проекта; создание полиструктурной образовательной модели, интегрирующей потенциалы основного и дополнительного образования и характеризующейся принципами системности, многопрофильности (образовательные ступени, образовательные области и т.д.) и целого (единое образовательное пространство); формирование персонифицированной информационно-образовательной среды, механизмами которой являются логико-смысловые модели, когнитивная визуализация (связывающая субъекта образовательного процесса с наглядными средствами), активация трех механизмов отражения (чувственного, вербально-логического и моделирующего). *Индивидуально-профессиональные условия*: мотивированность, активность обучающихся в овладении новыми компетенциями; практико-ориентированная профессиональная компетентность преподавателей, их готовность к междисциплинарной интеграции; взаимосвязь и согласованность действий преподавателей при обучении по индивидуальным образовательным траекториям и обеспечении персонифицированной самообразовательной деятельности (Л.В. Вахидова, Т.Э. Галкина, М.Б. Есаулова, Ш.М. Каланова, М.С. Клевцова, А.В. Литвинова, В.В. Перепеловский, Г.С. Сухобская, Т.В. Шадрина) [8; 13; 20; 26; 31; 38; 43].

Осмысление теоретических оснований индивидуализации, персонификации и персонификации образования позволяет сделать *вывод*: нужна новая организация образования как процесса предоставления ребёнку разных образовательных возможностей и организации его выбора из разных предложений своего индивидуального направления образования и способа его получения. Взрослый становится для ребёнка организатором такого образовательного пространства и сопровождающим в принятии решения.

#### **Список литературы**

1. Аксарина С.А. Индивидуализация образования в школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: individualiatsiya\_obucheniya\_v\_shkole (дата обращения: 21.03.2015).
2. Александрова Е. Ещё раз об индивидуализации старшеклассников // Воспитательная работа в школе. – 2008. – №6. – С. 27–46.
3. Александрова Е. Индивидуализация образования: учиться для себя // Народное образование. – 2008. – №7. – С. 243–250.
4. Байбородова Л.В. Индивидуализация образовательного процесса в школе: монография. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – 281 с.
5. Байбородова Л.В. Средства развития индивидуальности ребёнка // Индивидуализация обучения и воспитания: чтения К.Д. Ушинского (2009 г.; Ярославль). – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. – Ч. 1. – С. 131–137.
6. Балтаева В.Т. Формирование коммуникативной компетенции иностранных студентов на основе персонифицированной модели обучения в медицинском вузе // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – №1 – С. 114–115.



7. Большечева Е.В. Проблематика исследований феномена персонификации в образовательном процессе // Вісник післядипломної освіти. – 2010. – Вып. 1. – Ч. 2: Психология, К. – С. 38.
8. Вахидова Л.В. Основные положения концептуально детерминированной персонифицированной информационно-образовательной среды // Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции (2013 г.; Екатеринбург) / науч. ред. Е.М. Дорожкин, В.А. Федоров. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. – Том II. – С. 240–250.
9. Власов М. Персонализация [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psichel.ru/personalizaciya> (дата обращения: 23.03.2015).
10. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике: Персонализация. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ–УПИ, 2006. – 135 с.
11. Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей // Народное образование. – 1998. – №6. – С. 5–9.
12. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования. – Вып. 3. – М., 1995.
13. Галкина Т.Э. Персонифицированный подход в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2011.
14. Головин С.Ю. Словарь практического психолога: Персонализация. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
15. Грачёв В.В. Персонализация образования: монография. – М.: Изд-во СГИ, 2005. – 200 с.
16. Громыко Ю.В. Персонализация в образовании: иницирующее образование, подъем сознания и личностный рост [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fictionbook.ru/author> (дата обращения: 22.03.2015).
17. Гульчевская В.Г. Индивидуализация обучения как перспективная модель инновационного развития образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [ipkspu.narod.ru](http://ipkspu.narod.ru)>2010 (дата обращения: 21.03.2015).
18. Дедукина Л.Л. Дифференциация и индивидуализация в образовательной деятельности // Философия образования. – 2010. – №4. – С. 292–297.
19. Джери Д., Джери Дж. Большой толковый социологический словарь. В 2-х т. – М.: Вече, АСТ, 1999. – Т. 1. – 544 с. – Т. 2. – 528 с.
20. Есаулова М.Б., Сухобская Г.С., Шадрин Т.В. Персонификация высшего профессионального образования: на пути к самоуправляемому обучению [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ext.spb.ru> (дата обращения: 20.03.2015).
21. Жафяров А.Ж., Никитина Е.С., Федотова М.Е. Индивидуализация и дифференциация в педагогической теории и практике: анализ отечественного опыта. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2004. – 36 с.
22. Индивидуализация воспитательного процесса [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://burmak2.edu.yar.ru> (дата обращения: 23.03.2015).
23. Индивидуализация образования: материалы семинара «Модель реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся» (Чебоксары, 7.12.2011) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [individualizaciya](http://individualizaciya) (дата обращения: 25.03.2015).
24. Казаков И.С. Научно-методическое обеспечение персонифицированного обучения в педагогическом ВУЗе // Вестник СГУТиКД. – 2011. – №1. – С. 67–69.
25. Казаков И.С. Проектирование персонифицированной модели обучения в вузе // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – №3. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 128–133.
26. Каланова Ш.М. Информационные технологии персонификации в системе высшего профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Республика Татарстан, Тараз. 1999. – 35 с.
27. Карпенко Л.А., Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Краткий психологический словарь: Персонализация. – Ростов-н/Д.: Феникс. 1998. – 687 с.
28. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. – Казань: Изд-во КГУ, 1982. – 224 с.
29. Кирсанов А.А. Педагогические основы индивидуализации учебной деятельности учащихся: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Л., 1983. – 23 с.

30. Клевцова М.С. Персонализация как предмет психолого-педагогических исследований // Среднее профессиональное образование. – 2012. – №10. – С. 54–57.
31. Клевцова М.С. Технология персонализированного повышения квалификации педагогических работников системы профессионального образования: автореф. дис.... канд. пед. наук. – М., 2014. – 23 с.
32. Ковалева Т.М. Индивидуализация образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: 0\_hfile\_3310\_1 (дата обращения: 18.03.2015).
33. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
34. Кондратенко А. Автоматизированная система персонализации обучения [Электронный ресурс]. – URL: <http://ikt-learning.blogspot.ru> (дата обращения: 20.03.2015).
35. Крупнов Ю.В. Практика персонального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.personaledu.narod.ru> (дата обращения: 15.03.2015).
36. Кутузов А.В. Сущность индивидуализации образования в современной школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru> (дата обращения: 22.03.2015).
37. Лебединцев В.Б. Индивидуализация обучения в общеобразовательной школе как психолого-педагогическая проблема [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=4088](http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=4088) (дата обращения: 18.03.2015).
38. Литвинова А.В. Персонализация обучения и воспитания интеллектуально одаренных учащихся // Одаренный ребенок. – 2011. – №1. – С. 32–37.
39. Митрофанова Л.М. Индивидуализация учебно-воспитательного процесса в условиях дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2006. – 193 с.
40. Митрофанова С., Федосеева О. Индивидуализация в обучении [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ug.ru> (дата обращения: 16.03.2015).
41. Осмоловская И.М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Изд-во ИПП; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 160 с.
42. Остапенко А.А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии – М.: Народное образование: НИИ школьных технологий, 2005. – 384 с.
43. Перепеловский В.В. Персонализация образования на основе современных телекоммуникационных технологий: Интернет ассоциации в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sites.google.com/site/fet5486> (дата обращения: 25.03.2015).
44. Плигин А.А. Личностно-ориентированное образование: история и практика. – М: КСП+, 2003. – 432 с.
45. Плигин А.А. От индивидуализации обучения к личностно-ориентированному образованию [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.pligin.ru/pligin\\_individ2008.html](http://www.pligin.ru/pligin_individ2008.html) (дата обращения: 19.03.2015).
46. Принцип целестенностной персонализации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mhpi.ru/kachestvo-obrazovaniya> (дата обращения: 24.03.2015).
47. Прутченков А.С. Индивидуализация в образовании: новые тренды в XXI веке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://es.slideshare.net> (дата обращения: 18.03.2015).
48. Резвицкий И. И. Личность, индивидуальность, общество: проблемы индивидуализации и её социально-философский смысл. – М.: Изд-во политической литературы, 1984. – 144 с.
49. Российская педагогическая энциклопедия в 2-х т. Т.2. – М.: Большая российская энциклопедия, 1999. – с. 201.
50. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 208 с.
51. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
52. Словарь по профориентации и психологической поддержке: Персонализация [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kemospom.chat.ru> (дата обращения: 17.03.2015).

53. Социальная психология: словарь / под ред. М.Ю. Кондратьева. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 176 с. (Психологический лексикон: энциклопедический словарь в шести томах / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского).

54. Татарникова Н.С. Концептуальные основы индивидуализации высшего профессионального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rusnauka.com> (дата обращения: 25.03.2015).

55. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.

56. Фейербах Л. Избранные философские произведения: в 2 т. – Москва: Государственное издательство политической литературы, 1955. – Т. 1. – 676 с.

57. Хребина С.В. Организационно-психологические установки персонализации образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rusnauka.com> (дата обращения: 19.03.2015).

58. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике: персонализация [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://psychology\\_pedagogy.academic.ru](http://psychology_pedagogy.academic.ru) (дата обращения: 27.03.2015).

---

**Каргина Зоя Алексеевна** – канд. пед. наук, доцент, профессор  
ГАОУ ВПО «Московский институт открытого образования», Россия, Москва.

---

*Керженцева Анна Владимировна  
Пушкова Мадина Мухадиновна*

## **ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

***Ключевые слова:** профессиональная переподготовка, система повышения квалификации, учителя начальных классов, Федеральный государственный образовательный стандарт, компетентность педагога, дополнительная профессиональная программа, учебный план, самостоятельная работа, рабочая тетрадь.*

*Профессиональная переподготовка учителей начальных классов рассматривается как необходимое условие успешного профессионального развития и функционирования педагогов в сложившихся обстоятельствах внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования. Программы профессиональной переподготовки, содержание, методы и технологии должны разрабатываться с учетом современных требований к уровню компетентности педагога. Рассматриваются содержательные и организационно-методические подходы формирования готовности педагогов к новому виду профессиональной деятельности в системе повышения квалификации, практико-ориентированный опыт организации обучения учителей начальных классов. При изучении дисциплин учебного плана по программе профессиональной переподготовки «Начальное образование и информатика» в качестве примера дидактического средства обучения приводятся фрагменты заданий рабочей тетради для самостоятельной работы слушателей, способствующие развитию предметной и профессиональной компетенции обучающихся.*

***Keywords:** professional training, system training, primary teachers, Federal state educational standard, the competence of the teacher, additional professional program, curriculum, self-study, workbook.*

*Professional retraining of primary school teachers is seen as a necessary condition for successful professional development and operation of the teachers in the circumstances of the introduction of the Federal state educational standards in primary education. Retraining programs, contents, methods and technologies should be developed taking into account modern requirements to the level of competence of the teacher. Discusses substantive and methodological approaches of formation of readiness of teachers to a new kind of professional activity in the system of professional development, practice-oriented experience in the training of primary school teachers. When the study subjects of the curriculum of the program of professional training Primary education and Informatics» as an example of didactic training tools, are fragments of jobs workbook for independent work of students, contributing to the development of disciplinary and professional competence of students.*

В настоящее время педагогическая наука и практика характеризуют современную российскую образовательную систему как кризисную, связанную с переходом из сферы политики и экономики в область культуры и образования. Еще сравнительно недавно главной целью начального образования считали обучение чтению, письму, счету, а критерием успешного обучения – уровень знаний и степень сформированности предметных умений и навыков. Сегодня в соответствии со стандартом второго поколения начальное образование за-

кладывает основу формирования учебной деятельности – систему познавательных и учебных мотивов, умение принимать, сохранять, реализовывать учебные цели, планировать, контролировать и оценивать учебные действия и их результат. Одновременно начальная школа призвана формировать у детей способность и готовность к сотрудничеству в учебной деятельности с учителем и одноклассниками.

Это обусловлено тем, что к началу XXI века человечество доказательно представило концепцию об огромных резервах и возможностях каждой личности в самосовершенствовании, в овладении достижениями современной науки и техники, в сферу интересов которой входит умение адаптироваться к новым условиям жизни: критически оценивать и находить пути решения возникающих проблем, анализировать ситуацию, адекватно изменить организацию своей деятельности, уметь владеть средствами коммуникаций, добывать информацию и пользоваться ею. Поэтому сегодня перед современной школой выдвигается цель: российская школа должна быть переведена в режим развития, стать развивающей школой, характерной чертой которой является направленность на человека как личность. Можно отметить, что новая модернизированная школа предоставит учащимся возможность самообучения, саморазвития и самосовершенствования в этих направлениях, а значит, активизируется научно-исследовательская и инновационная деятельность в области образования с целью ее реформирования.

Как показывает практика, на современном этапе методической службе необходимо отводить значимую роль в создании условий для непрерывного образования педагогов, повышения их профессионализма.

Ведь только саморазвивающийся учитель способен воспитать саморазвивающегося ученика, и только конкурентоспособный учитель способен взрастить конкурентоспособную личность.

В связи с этим, реформирование системы образования выдвигает новые концептуальные направления, инновационные задачи, социальные приоритеты, реализация которых позволит управлять качеством подготовки педагогических кадров. Также происходят изменения в системе российского образования в сфере подготовки и переподготовки педагогических работников, с учетом экономических, социальных и профессиональных проблем.

В данных условиях, одним из актуальных направлений поступательного движения педагогов в профессии становятся курсы повышения квалификации и обучение по программам профессиональной переподготовки. Целью названных курсов является развитие у каждого педагога такого уровня профессиональной компетентности, которая бы позволила ему познакомиться и освоить новое в педагогической науке и практике, быть активным участником происходящих преобразований, вносить свой вклад в построение развивающейся гуманитарно-ориентированной школы. В соответствии с этим требуется модернизация системы непрерывного образования взрослых сообразно новым требованиям общества.

Образование на протяжении всей жизни или непрерывное образование для взрослых, – это добровольное образование, основанное на стремлении человека к знаниям для удовлетворения личностных или профессиональных потребностей. В исследованиях Р.И. Будниковой, Л.И. Дудиной, И.В. Жуковского, В.И. Зверевой, Л.П. Ильенко, Н.А. Лукиной, А.М. Моисеевой, Н.В. Немовой, М.М. Погашникова, П.И. Третьякова и др. раскрываются различные аспекты методической деятельности в образовательных учреждениях, в том числе организациях непрерывного образования педагогов.

Непрерывное образование предполагает воспитание и самовоспитание личности, развитие всевозможных способностей и талантов человека, стрем-

ление к непрерывному совершенствованию интеллекта через реализацию собственных потребностей, умений и навыков, учиться приобретать и систематизировать знания.

Российская система общего образования переживает сегодня серьезные преобразования в связи с тем, что в полном объеме вступил федеральный государственный образовательный стандарт, пришедший на смену парадигме знаний, умений и навыков. В основу Стандарта лежит формирование компетентностного подхода, развитие универсальных учебных действий. Иначе говоря, перед образовательной системой стоит непростая цель: формирование и развитие мобильной самореализующейся личности, способной к обучению на протяжении всей жизни. И это в свою очередь корректирует задачи и условия образовательного процесса в основу которого положены идеи развития личности младшего школьника.

В этой связи перед учителем встает извечный и далеко не простой вопрос: «Чему и как учить?» То есть учитель вполне осознает, что он, с одной стороны, должен измениться как личность, чтобы суметь интегрироваться в новые условия и, с другой стороны, он должен внимательно подойти к выбору инновационных технологий, методов и средств, учебных программ, отвечающих современным требованиям ФГОС начального общего образования, поскольку начальное обучение занимает особое место в структуре общего образования человека. В этот период закладывается базис знаний по основным образовательным областям, формируется учебная деятельность, желание и умение учиться, а также формируются основные мыслительные операции и ценностные ориентации ученика. Этот период наиболее уязвим с точки зрения сохранения здоровья ребенка. Учителю начальных классов необходимо уметь грамотно, без ущерба для здоровья организовать образовательный процесс, оказать помощь каждому ученику в раскрытии личности, создать условия для проявления индивидуальности, заложить основы учебной деятельности, личностного самоопределения и нравственной позиции школьника. В этой связи разрабатываются и внедряются новые технологии и методики обучения, меняются принципы организации образовательного процесса в сторону его активизации и усиления личностной ориентации, внедряются новые подходы к отслеживанию результативности обучения на основе диагностики. Это требует от учителя знаний современных требований к образовательному процессу, возрастных и индивидуальных особенностей учеников, эффективных средств и методов организации учебной и внеучебной деятельности детей, факторов, обеспечивающих развитие личности, осознанного обновления содержания образования через использование вариативных курсов и программ, владения способами диагностики результативности обучения.

Специфика изменений в начальной школе определяет круг задач профессиональных программ повышения квалификации и переподготовки работников образования по специальности «Учитель начальных классов». К ним относятся:

- ознакомление слушателей с тенденциями развития системы образования в мире, с основными направлениями обновления содержания и организации образования, инновационными процессами в начальном образовании; содействие осмыслению происходящих изменений и выработке собственного отношения слушателей к ним;

- систематизация представлений об условиях и способах повышения качества начального образования, реализации требований ФГОС НОО, развития личности учащихся, сохранения и укрепления их здоровья, развития способностей, учебной деятельности и мотивации учения;

- ознакомление с современными технологиями и методиками начального обучения, в том числе и с информационными;

- формирование умений проектирования и конструирования образовательного процесса в начальной школе в соответствии с современными требованиями ФГОС;

- содействие развитию у педагогов навыков рефлексии собственной педагогической позиции, формированию ключевых профессиональных компетенций, профессионально-значимых личностных качеств, их культурной толерантности;

- стимулирование мотивации к профессиональному росту, творческой деятельности, повышению общекультурного уровня, психолого-педагогической и методической компетентности.

Сегодня подтвердились предположения о том, что только творческий учитель, обладающий явно выраженным стилем деятельности, высокой профессиональной способностью, владеющий искусством профессионального общения, педагогическими технологиями, умеющий свободно мыслить и брать на себя ответственность за решение поставленных перед ним задач, способен повысить качество школьного образования.

Творческий характер деятельности педагога, предполагает постоянный выбор вариантов, и объективно сопряжен с определенными факторами риска: необходимостью принимать оперативные решения, неравномерностью нагрузки, высокой плотностью межличностных контактов, вероятностью конфликтов. К рискам нарушения образовательного процесса относится вероятность срыва в достижении содержательных и воспитательных целей урока.

При использовании нетрадиционных методов обучения часто возникает ситуация отклонения от плана урока, в результате которого учащиеся не успевают освоить необходимое учебное содержание. Воспитательная цель урока может оказаться под угрозой при вскрытии резко негативного личного опыта учащихся по изучаемой теме. Это может быть опыт самопознания (неадекватная самооценка), межличностного общения, взаимодействия с социальными институтами, обнаружения в социуме расхождения между словом и делом.

В нынешних условиях гуманизации образования перед учителем стоит проблема реализовать заложенный в ребенке личностный потенциал. Главным направлением педагогической инновации в начальной школе стал переход к личностно-ориентированному обучению. Этот процесс требует от учителя создания специальных педагогических условий, направленных на развитие личности младшего школьника. С внедрением ФГОС личностно-ориентированный подход стремительно завоевывает образовательное пространство. Многие педагоги считают его самой современной методологической ориентацией в педагогической деятельности. Такая популярность личностно-ориентированного подхода обусловлена рядом объективных обстоятельств:

- динамическое развитие формирования в человеке не только типичного, сколько ярко индивидуального, позволяющего ребенку стать и оставаться самим собой в быстро изменяющемся социуме;

- современным школьникам свойственны прагматичность мыслей и действий, раскрепощенность, а это, в свою очередь, требует от педагогов применения новых подходов и методов во взаимодействии с учащимися;

- современная школа остро нуждается в гуманизации отношений детей и взрослых, в демократизации ее жизнедеятельности.

Отсюда вытекает очевидная необходимость реализации личностно-ориентированного обучения и воспитания школьников. В личностно-ориентированном обучении систематизируется множество теорий развития личности. Если проанализировать современные концепции, то можно перейти к выводу, что характерной чертой данных теорий является признание человека субъектом активной учебно-познавательной деятельности, действующим в объективном мире, позволяющим и преобразующим этот мир и себя. По отношению к личности личностный подход предполагает помощь:

- в осознании учащихся себя личностью;

- в выявлении, раскрытии и развитии ее возможностей;
- в становлении самосознания, саморегуляции и самоутверждения.

Личностно-ориентированный подход помогает создавать условия для проявления сильных сторон психического развития учащихся, а также для развития его слабых сторон.

В связи с этим кафедра начального общего образования и кафедра ИКТ в образовании Института повышения квалификации и переподготовки работников образования Кабардино-Балкарского государственного университета разрабатывают программы, учебно-методический материал, технологии, средства сопровождения образовательной деятельности учителей начальных классов на курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов.

Таким образом, первостепенная задача подготовки учителей за время обучения на курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки заключается в том, чтобы показать пути изменения их педагогической деятельности. Анализ педагогической деятельности, самооценка и проектирование собственной педагогической системы, выбор вариантов решения проблем, которые неизбежны при переходе на новый вид деятельности, позволяет учителю приобрести личностную позицию по отношению к целям, содержанию, методам обучения, определиться в проблеме соотношения обучения и развития.

Другими словами, от стереотипов в профессиональной деятельности учитель переходит к ее проектированию. В этом и заключается смысл преобразования педагогического сознания. На курсах повышения квалификации слушателями разрабатывается и реализуется индивидуальная образовательная программа, способствующая переосмыслению собственной деятельности и дальнейшему движению вперед на ближайший период и перспективу. Составление индивидуальной образовательной программы на 2 года – один из способов профессиональной деятельности, где проводится рефлексия, определяются границы знания и незнания, оформляются образовательные цели и задачи действия по ее реализации.

Каждый учитель на курсах повышения квалификации при составлении индивидуальной образовательной программы ставит перед собой личные цели. Ряд поставленных целей лежит в понимании способов деятельности педагогов.

На вопрос анкеты «Зачем нужна индивидуальная образовательная программа?» были зафиксированы следующие ответы:

- *Будит мысль, анализируешь и обобщаешь то, что не умеешь. – Планируешь мероприятия на пополнение своего профессионального запаса знаний.*
- *Предполагаешь личные достижения и результат.*
- *Это ступенька к самосовершенствованию.*
- *Понять, где я в своей деятельности, насколько я двигаюсь в профессии или отстою. Исходя из этого, двигаешься дальше.*
- *Профессиональная программа развития педагога нужна для овладения способами действий в современных условиях.*

Необходимо отметить, что организация работы на курсах повышения квалификации по построению индивидуальной образовательной программы направлена на развитие педагога как профессионала, а значит, и на становление каждого учителя в профессии. И если педагог будет способен преобразовывать собственную профессиональную деятельность, значит, он сможет решать и задачу изменения собственной образовательной практики.

Очевидной становится необходимость преобразования самого учебного процесса в системе повышения квалификации. Сущностью такого преобразо-



вания стал переход от передачи информации к организации учебной деятельности самих слушателей, в ходе которой они осознают свою педагогическую практику и возможность в профессиональном росте.

Вместе со слушателями мы пришли к выводу, что курсовая подготовка должна проходить в два этапа, разделенных временным промежутком.

Целью первого (теоретического) этапа является преобразование педагогического сознания, продвижение учителя в методологии учебного процесса; осознание педагогами необходимости и возможности собственного роста, т.е. самооценка, самоопределение, самоорганизация, совершенствование собственной профессиональной деятельности. Этот этап является ядром подготовки учителей к преобразованию учебного процесса. В нем происходит самоопределение в выборе системы, теоретическое ее осмысление.

Целью второго (практического) этапа является практическое овладение внедрением ФГОС с посещением уроков и их подробным анализом. В результате слушатели получают возможность увидеть в новом аспекте первые занятия и свое место в них. Здесь снимается чувство дискомфорта и ощущение тупика, корректируется модель обновленного учебного процесса с реализацией ФГОС. Новый стандарт осмысливается как конкретное воплощение теоретических положений о ведущей роли обучения в психическом развитии детей, ориентации его на «зону ближайшего развития». Такой подход дает возможность обогащать методическую систему, используя современные достижения педагогической науки и практики.

Учебный процесс осуществляется через включение слушателей в коллективную мыследеятельность, преобразование учебного материала, практические занятия по педагогической диагностике, готовности к успешному обучению в начальной школе, мониторингу метапредметных универсальных учебных действий, анализ программ, учебников. Учителя наблюдают уроки, структурируют содержание тем и учебных заданий, определяют учебные задачи к ним, проектируют уроки.

Таким образом, на курсах повышения квалификации происходит овладение общими способами профессиональной деятельности на основе системно-деятельностного подхода, в решении следующих задач:

- организация условий для освоения способа структурирования предметного содержания, разведение понятий «профессиональный рост» и «профессиональное мастерство»;
- акцентирование внимания на постановку образовательных задач за счет способа рефлексии;
- показ педагогических технологий для решения задач профессионального мастерства.

Также создаются такие условия, где проявляются общие (универсальные) способы мыследеятельности, общие умения коммуникации (уметь самостоятельно изучать тексты, излагать свои мысли точно, компактно, без искажения, слушать, вникать в суть сказанного, ставить нужный вопрос).

При этом знания, «открытия» педагогами становятся тем средством, благодаря которым они образуют себя как профессионалы для успешного построения своей практики. В процессе обучения под новым качеством педагогического образования мы понимаем уровень мыслительных, рефлексивных, коммуникативных, реализационных способностей педагогов, преобладание семинарской формы педагогического образования с присутствием опыта «проживания» или осуществления профессиональных проб.

В конце занятий каждого потока проводится итоговая рефлексия, в ходе которой обосновываются собственные действия, действия преподавателей, оцениваются ход и результаты совместной деятельности преподавателей и слушателей. Слушатели получают задания к следующему потоку, а анкетиро-

вание позволит скорректировать преподавателям свою педагогическую деятельность. Хотелось бы представить некоторые выдержки из рефлексивного дневника слушателей:

– *На курсах научилась структурировать ключевые понятия, стала осознавать, как это делается.*

– *Уяснила, что такое коллизия и другие типические свойства и принципы развивающей системы обучения.*

– *Усилились сомнения в собственных знаниях и умениях. Состоялось осмысление содержания учебников.*

– *Увидела особенности построения учебников программы, сделала вывод о замене УМК.*

– *Получила представление, как составить современный урок.*

– *Увидела на деле совершенно новый подход в организации учебного процесса.*

– *Для меня стали понятны способы профессиональной деятельности: планирование, постановка учебной задачи, структурирование содержания учебной задачи, теперь могу определить свое незнание.*

– *На курсах поняла, что нужно много заниматься самообразованием.*

Подобная организация учебного процесса в системе повышения квалификации педагогических кадров проходит у нас апробацию с 2014 года. Так как рассматриваемая технология курсов находится еще в стадии разработки, важным является разностороннее осмысление, коррекция, отслеживание её эффективности. Но уже сегодня со всей очевидностью ясно, что этот интегрированный курс вызывает интерес у учителей, позволяет им переносить в свою практику способы деятельности, усвоенные в ходе занятий, а самое главное – дает возможность двигаться к овладению новым стилем педагогического мышления.

Анализируя ответы слушателей курсов, необходимо отметить, что только 9,6% слушателей поставили цели, которые соотнесли правильно с действиями и результатом.

Оказалось, что наибольшие трудности заключаются в соотношении эмпирических и теоретических знаний при определении содержания обучения, при изучении и планировании общего психического развития детей, при реализации ФГОС начального общего образования.

Чем вызваны эти затруднения в педагогической деятельности, каков их характер? Построение учебного процесса, при реализации ФГОС, где ведущую роль играют теоретические знания, требуют иного структурирования содержания обучения. В каждой теме, в каждом учебном задании учитель, прежде всего, вычленяет основные понятия и закономерности, выражающие взаимосвязи, изучаемые данной наукой, выделяет способы действия, позволяющие эти отношения вскрывать. Ориентация на способы действия с учебным материалом дает возможность строить урок так, что школьники самостоятельно приходят к выработке соответствующих понятий и установлению закономерностей вместо того, чтобы запоминать их в готовом виде. Такое структурирование содержания становится возможным лишь в том случае, если учитель владеет методологией науки, лежащей в основе преподаваемого им предмета. В противном случае, не видя глубины содержания, он скользит по его поверхности, не реализуя его развивающей функции.

Таким образом, все затруднения учителей при реализации ФГОС носят не столько методический, сколько методологический характер. Чтобы их снять, надо помочь учителю освоить методологию реализации ФГОС, лежащих в основе преподаваемых предметов. Следовательно, первостепенная задача учителя заключается в том, чтобы показать пути изменения оснований педагогической деятельности. Только ее анализ, самооценка и проектирование соб-

ственной педагогической системы, выбор вариантов решения проблем, которые неизбежны при переходе на новый вид деятельности, позволяет учителю овладеть методологической культурой. Тогда он приобретает личностную позицию по отношению к целям, содержанию, методам обучения. На этой основе возможен и выбор конкретных технологий в учебном процессе. Другими словами, от стереотипов в профессиональной деятельности учитель перейдет к ее проектированию. В этом и заключается, на наш взгляд, смысл преобразования педагогического сознания.

Данную задачу невозможно решить сообщением методологических знаний. Очевидной становится необходимость преобразования самого учебного процесса в системе повышения квалификации. Сущностью такого преобразования стал переход от передачи информации к организации учебной деятельности самих слушателей, в ходе которой они осознают свою педагогическую практику, свои возможности в профессиональном росте.

В ходе курсовой подготовки учитель проходит следующие этапы:

- *анализ традиционной педагогической практики;*
- *выход в рефлексивную позицию через самооценку профессиональной деятельности, самоопределение;*
- *выработка модели альтернативного учебного процесса, проектирование вариантов преобразования собственной деятельности;*
- *теоретическое осмысление целей, содержания, методов учебного процесса, овладение технологией такого процесса.*

Для этого каждый слушатель был вовлечен в процесс структурирования содержания, что позволило усвоить материал, выработать навык познания нового и закрепить содержание.

Наряду с повышением квалификации учителей начальных классов реализуется профессиональная переподготовка учителей начальных классов, которая рассматривается как необходимое условие успешного профессионального развития и функционирования педагогов в сложившихся обстоятельствах внедрения федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования.

После изучения состояния профессиональной компетентности педагогов начальной школы Кабардино-Балкарской республики выявлена острая необходимость профессиональной переподготовки по основным направлениям модернизации образования в условиях реализации ФГОС. Каковыми являются: расширение направления собственной профессиональной деятельности; овладение новыми смежными специальностями и компетенциями; знакомство с нормативно-правовыми актами, регламентирующими кадровые вопросы функционирования системы образования.

Принятие нового Закона «Об образовании в РФ» привело к пересмотру целей деятельности образовательного учреждения, которое осваивает новые педагогические технологии, внедряет федеральные стандарты второго поколения. И с внедрением Федеральных государственных образовательных стандартов в отечественном образовании изменились требования: к структуре основных образовательных программ; условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим; результатам освоения основных образовательных программ. Такое сочетание выдвигает соответствующие требования к подготовке педагогических кадров [1, с. 12].

Главной целью профессиональной переподготовки педагогов является успешное трудоустройство и плодотворная профессиональная деятельность по новому виду деятельности в образовательном учреждении.

В связи с этим, подготовка учителей начальных классов к работе в условиях реализации ФГОС НОО возможна, в том числе в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Существенное значение в

реализации ФГОС принадлежит начальному общему образованию школьников. ФГОС НОО ориентирует на формирование личностных характеристик учащегося, отраженных в «портрете выпускника начальной школы» [2, с. 8].

В условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения в образовании, современный учитель должен не просто формировать у ученика твердые и прочные знания, умения и навыки, но и осуществлять целостное развитие его личности, создавать условия для самоопределения, обеспечивать механизмы социализации, вооружать учащегося ключевыми компетенциями, обеспечивающими социальную адаптацию и готовность к продолжению образования. Для решения этих задач учителю необходимы глубокие теоретические, практические и методические знания, лежащие в основе современных теорий, концепций, технологий и методик обучения и воспитания, владение способами проектирования и реализации развивающего образования школьников, сформированности рефлексивной педагогической позиции и готовность к осуществлению инновационных моделей образования. В связи с этим целью дополнительной профессиональной программы (ДПОП) «Начальное общее образование и информатика» является развитие у обучающихся личностных качеств, формирование общекультурных, профессиональных и специальных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС по данному направлению подготовки. Обеспечение педагогов необходимыми для образовательных инноваций и повышения качества образования знаниями и умениями, содействие становлению их новой педагогической позиции и стимулирование творческого роста.

Конкретная миссия данной ДПОП, реализуемой в институте повышения квалификации и переподготовки работников образования Кабардино-Балкарского государственного университета (г. Нальчик), заключается в подготовке учителей в области теории и методики преподавания в начальной школе (предметных областей) и информатики в начальной школе, способных в дальнейшем реализовать профессиональные компетентности в различных образовательных учреждениях, и т. д.

Профессиональная переподготовка учителей начальных классов по программе «Начальное образование и информатика» в объеме 546 часов, которая реализуется с 2013 года. Обучение прошли более 350 педагогов, получив диплом о профессиональной переподготовке, дающей право на ведение нового вида профессиональной деятельности, «Учитель начальных классов с правом преподавания информатики в начальной школе».

В основу подготовки положены принципы организации образования взрослых людей, содержательные и организационно-методические подходы формирования готовности педагогов к новому виду профессиональной деятельности, практико-ориентированный и опережающий характер обучения.

В программе по переподготовке внимание слушателя концентрируется не только на методические аспекты его деятельности, но и на методологическую подготовку. Так как вхождение учителя в пространство новой для него педагогической технологии, является глубокое понимание ФГОС нового поколения.

Полагаем, что введение новых программ, учебных планов и методических рекомендаций не способно изменить ситуацию без кропотливой и длительной работы по изменению педагогической позиции учителя, поэтому задачей профессиональной переподготовки учителей начальных классов – создание условий для пересмотра педагогами своего профессионального мировоззрения, приобретения ими современного опыта, формирования нового профессионального поведения.

Содержание и организация образовательного процесса при реализации данной ДПП профессиональной переподготовки « Начальное образование и информатика» регламентируется учебным планом, рабочими программами учебных дисциплин, материалами, обеспечивающими качество подготовки и

воспитания обучающихся; программами учебных и производственных практик; годовым календарным учебным графиком, а также дидактическими и методическими материалами, обеспечивающими реализацию соответствующих образовательных технологий.

Учебный план профессиональной переподготовки по программе «Начальное образование и информатика» содержит разделы:

1. Общепрофессиональные дисциплины.
2. Специальные дисциплины.
3. Дисциплины специализации.
4. Специальные факультативные дисциплины.

Продолжительность обучения – десять месяцев, заканчивающегося сдачей итогового комплексного экзамена.

Выбор предметов осуществлялся на базе необходимости обновления знаний педагогов с одной стороны, и формирования новых компетенций профессиональной деятельности по направлению переподготовки.

Предложим профессиональные компетенции педагога, отражающие специфику работы в начальной школе с правом преподавания информатики:

– учитывать своеобразие социальной ситуации развития первоклассника в связи с переходом ведущей деятельности от игровой к учебной, целенаправленно формировать у детей социальную позицию ученика;

– обеспечить формирование универсальных учебных действий до уровня, необходимого для обучения в основной школе;

– обеспечить при организации учебной деятельности достижение метапредметных образовательных результатов как важнейших новообразований младшего школьного возраста;

– быть готовым, как самый значимый взрослый в социальной ситуации развития младшего школьника, к общению в условиях повышения степени доверия детей учителю;

– уметь реагировать на непосредственные по форме обращения детей к учителю, распознавая за ними серьезные личные проблемы. Нести ответственность за личностные образовательные результаты своих учеников;

– учитывать при оценке успехов и возможностей учеников неравномерность индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста, а также своеобразие динамики развития учебной деятельности мальчиков и девочек;

– использовать информационные источники, периодику, следить за последними открытиями в области педагогической науки.

ДПП регламентирует цели, планируемые результаты, учебный план, календарный график, содержание, условия и технологии реализации образовательного процесса, оценку качества подготовки выпускника по данному направлению, рабочие программы учебных дисциплин и другие материалы, обеспечивающие качество подготовки обучающихся, а также программы самостоятельной работы, и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии.

*Раздел «Общепрофессиональные дисциплины» представляют:*

1. Педагогика и психология младшего школьника.
2. Правовое обеспечение профессиональной деятельности.
3. Методология научно-исследовательской деятельности учащихся.

*Раздел «Специальные дисциплины»:*

1. Теоретические основы информатики.
2. Вычислительная техника и программное обеспечение ЭВМ.
3. Компьютерные сети и телекоммуникации.
4. Языки и методы программирования.
5. Теория и методика обучения информатике.
6. Основы защиты информации.

7. Методика преподавания русского языка в начальной школе.
8. Методика начального математического образования.
9. Методика изучения предмета окружающий мир.
10. Методика преподавания литературного чтения.

*Раздел «Специальные факультативные дисциплины»:*

1. Социальная информатика.
2. Методика преподавания ИЗО.
3. Теория и методика музыкального воспитания младшего школьника.

*Раздел «Дисциплины специализации»:*

1. Информационная культура младшего школьника.
2. Методика организации читательской деятельности младшего школьника.

Практика профессиональной переподготовки показала, что образовательный процесс находится в двусторонней зависимости от общего профессионального образования педагогов: каждого по отдельности, группы в целом и реализуемой в процессе подготовки диалектической модели обучения. В связи с этим изменяется характер и функции дополнительного профессионального образования: она должно не только передать знания, формировать умения, но и развить способности к освоению нового вида деятельности, формировать умения, но и развить способности к освоению нового вида деятельности, ее осмыслению и творческому преобразованию, научить нести ответственность за себя и свои действия.

Конструирование учебного процесса в рамках профессиональной переподготовки осуществляется, исходя из заданных установок, таких как:

- актуализация целей и содержание образования;
- постановка целей обучения с ориентацией на достижение результатов;
- выбор методического обеспечения;
- подготовка учебно-методических материалов и организация процесса обучения в соответствии с поставленными целями;
- оценка текущих результатов, коррекция обучения;
- заключительная оценка результатов;
- педагогическая рефлексия.

Методологическую основу профессиональной переподготовки составляет единство трех принципов [3, с. 178; 4, с. 65]:

1. Непрерывности профессионального образования, решающего две основные связанные задачи: создание кадровых ресурсов и их модернизация.
2. Деятельностного подхода к организации педагогического взаимодействия, определяющий деятельность, как основное условие профессионального развития педагога.
3. Личностный подход к организации и осуществлению педагогического процесса, предполагающий опору на естественный процесс саморазвития личности обучающегося.

Параллельно с аудиторными занятиями слушатели имеют возможность наблюдения педагогического процесса в школах, где уже сложились образцы инновационной педагогической деятельности, в той или иной степени воплощающие идеалы нового содержания образования, реализующего ФГОС.

Задача лекций, семинаров в том, чтобы помочь учителю осознать новые требования, критически осмыслить собственный опыт, в том числе сравнивая его с наблюдаемой им практикой.

Задача программы дополнительного профессионального образования учителей начальных классов – создание условий для пересмотра педагогами своего профессионального мировоззрения, приобретение ими принципиального нового опыта, формирование нового профессионального поведения.

Поэтому сегодня работа с учителем состоит, прежде всего, в формировании у него умения организовать работу по саморазвитию.

Планируемые результаты нашей программы дополнительного образования «Начальное образование и информатика» ориентируются на профессиональный стандарт, который был введен в 2013 году.

Профессиональный стандарт – это не догма, периодически его необходимо пересматривать, поскольку его содержание должно соответствовать реальной ситуации в образовании, а он сегодня требует, чтобы учитель овладел компетенциями, которые включены в новый профессиональный стандарт педагога.

1. Работа с одаренными детьми.
2. Работа в условиях реализации школой программ эксклюзивного образования.
3. Преподавание русского языка учащимся, для которых он не является родным.
4. Работа с учащимися массовых школ, имеющими проблемы в развитии.
5. Мониторинг и экспертиза качества обучения, соответствующие международным стандартам.

В условиях профессиональной переподготовки учителей, когда каждый из них проходит обучение без отрыва от основной работы, актуальными становятся формы, методы и средства обучения, базирующиеся на продуктивной самостоятельной работе обучающихся [5, с. 17].

Одним из средств организации данной работы и формирования профессиональной компетентности обучающихся являются рабочие тетради.

В рамках ДПОП «Начальное образование и информатика» используется рабочая тетрадь «Система заданий для самостоятельной работы слушателей курсов по профессиональной переподготовке «Начальное образование и информатика», разработанная силами кафедры начального общего образования и кафедры информационно-коммуникационных технологий в образовании ИПК и ПРО КБГУ.

В качестве примера учебно-методического обеспечения профессиональной переподготовки приводим выдержки из рабочей тетради по некоторым дисциплинам:

1. Правовое обеспечение профессиональной деятельности педагога.
2. Методика преподавания литературного чтения.
3. Теория и методика обучения информатике.
4. Вычислительная техника и программное обеспечение ЭВМ.
5. Основы защиты информации.
6. Методика преподавания русского языка в начальной школе.

*Правовое обеспечение профессиональной деятельности педагога*

*Тема: Общие вопросы модернизации образования*

*Задание.* Перечислите основные направления государственной политики в сфере образования \_\_\_\_\_

*Задание.* Оцените ситуацию введения ФГОС в вашем образовательном учреждении. Действительно ли оно в полной мере использует основные идеи и положения ФГОС? \_\_\_\_\_

Как понять и оценить, что успешная реализация ФГОС в образовательном учреждении связана с эффективными управленческими решениями? \_\_\_\_\_

Напишите эссе на тему «Как изменилась моя педагогическая деятельность с реализацией ФГОС НОО» \_\_\_\_\_

*Задание.* Обсудите изменение целей начального общего образования.

Каковы приоритеты современного образования на современном этапе при реализации ФГОС? Обозначьте их: \_\_\_\_\_

*Задание.*

Согласно приказу Минобрнауки РФ от 6 октября 2009 г. №373 (п.6) ФГОС направлен на обеспечение:

- равных возможностей получения качественного образования;

- духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся, становление их гражданской идентичности;
- единства образовательного пространства Российской Федерации в условиях многообразия образовательных систем и видов учреждений;
- расширения возможностей для реализации права выбора педагогическими работниками методик обучения и воспитания, методов оценки, использования различных форм деятельности обучающихся, развития культуры образовательной среды учреждения;
- индивидуального развития всех обучающихся, в особенности тех, кто в наибольшей степени нуждается в специальных условиях обучения, – одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Рассмотрите направленность ФГОС на решение дидактических задач современного урока. Проанализируйте положения (пункты) Приказа Минобрнауки РФ от 6 октября 2009 г. №373 (п.6). Какие положения (пункты) определяют требования к современному уроку?

---

В чем заключаются, на Ваш взгляд, основные требования к современному уроку?

В чем принципиальное отличие уроков, проводимых до введения стандартов второго поколения и в условиях реализации ФГОС? Перечислите их. Сформулируйте свою точку зрения.

*Задание.* Проанализируйте одну из примерных программ по учебному предмету (на Ваш выбор) и определите, какие основные виды деятельности учащихся определены по каждому из разделов программы. Как учителю использовать обозначенные виды деятельности при проектировании и проведении урока?

*Задание.* Познакомьтесь с некоторыми пунктами приказа об утверждении ФГОС (Приказ Минобрнауки РФ от 6 октября 2009г. №373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования») (в ред. приказов Минобрнауки РФ от 26 ноября 2010г. №1241, от 22 сентября 2011г. №2357), в которых говорится о планируемых результатах обучающихся, освоивших ООП начальной школы.

Какие изменения, на Ваш взгляд, имеют планируемые результаты освоения ООП в условиях ФГОС. Приведите примеры.

---

*Задание.* Какие из планируемых результатов представляются Вам наиболее значимыми? Почему?

Что, по Вашему мнению, необходимо изменить в содержании и организации современного урока, чтобы достичь указанных в ФГОС планируемых результатов?

---

*Задание.* Рассмотрите методические особенности УМК, который Вы используете в своей педагогической деятельности. Приведите аргументы в пользу соответствия этого методического комплекта ФГОС.

Какая из особенностей, на Ваш взгляд, является наиболее важной, существенной?

*Задание.* Как Вы считаете, почему в условиях введения ФГОС учебник оказывается в центре личностно-ориентированного обучения?

---

Типы уроков:

- первичного предъявления новых знаний или УУД – «открытия» нового знания, нового вида учебного действия (личностного, регулятивного, коммуникативного, познавательного);
- формирование первоначальных предметных навыков и УУД, овладения новыми предметными умениями;



- применения, обобщения и систематизации предметных ЗУНов, УУД;
- повторение предметных ЗУНов или закрепление УУД;
- контрольный (применение предметных ЗУНов, сформированности УУД, умений решать практические задачи);
- коррекционный (индивидуальная работа над ошибками);
- комбинированный.

Методика преподавания литературного чтения

*Тема: Проектирование и анализ урока в соответствии с требованиями ФГОС*

*Задание 1.* Разработайте технологическую карту достижения планируемых результатов на уроке литературного чтения.

Тема \_\_\_\_\_  
Результаты деятельности \_\_\_\_\_  
Личностные (ЛР) \_\_\_\_\_  
Метапредметные (МПР) \_\_\_\_\_  
РУУД \_\_\_\_\_  
ПУУД \_\_\_\_\_  
КУУД \_\_\_\_\_  
Предметные (ПР) \_\_\_\_\_  
Цель: \_\_\_\_\_  
Средства \_\_\_\_\_  
Тип урока \_\_\_\_\_

*Задание 2.* Для развития личностных УУД на уроках литературного чтения возможно использовать следующие типы задач:

- на личностное самоопределение;
- на развитие Я-концепция;
- на самообразование;
- на мотивацию;
- на нравственно-этическое оценивание.

Спроектируйте учебную ситуацию, включающую решение одной из представленных задач.

*Методика преподавания русского языка в начальной школе*

Анализируем возможности УМК (реализуемого на практике) для реализации требований ФГОС.

ФГОС подчеркивает необходимость перехода от традиционных способов обучения к более эффективным, адекватным современным требованиям.

*Задание.* Проанализируйте учебники и приведите примеры условных обозначений и заданий, подтверждающих тезис о «значимости использования межпредметных связей в учебном процессе и внеурочной деятельности».

Согласно ФГОС главной целью начального общего образования становится формирование умений учиться, развитие способности к организации младшими школьниками своей деятельности.

Проанализируйте УМК, по которому Вы работаете, и приведите примеры заданий, направленных на формирование умений учиться: принимать и сохранять цели, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогами и сверстниками в учебном процессе.

*Задание.* Рассмотрите учебники и рабочие тетради. Их объединяет единое коммуникативное пространство – специально разработанная учебно-игровая среда для детей, которая имеет устойчивые жанровые характеристики, сквозных героев, и поэтому, даже будучи прерванной границами урока или рамками предметной области, легко восстанавливается учащимися.

Это пространство предоставляет школьникам возможности: общаться с одноклассниками и взрослыми; обосновывать собственную и уважать другую

точку зрения; уметь слушать и слышать собеседника; развивать речь: смотреть на изучаемые явления с разных точек зрения.

Убедитесь в этом и подготовьте доказательства для своих коллег.

Рассматриваем роль учебного предмета «русский язык» в реализации требований ФГОС.

Каждый учебный предмет раскрывает определенные возможности для формирования УУД. В частности, «русский язык» обеспечивает формирование познавательных, коммуникативных и регулятивных действий. Работа с текстом формирует логические действия анализа, сравнения, установления причинно-следственных связей.

Ориентация в морфологической и синтаксической структуре языка и усвоение правил строения слова и предложения, графической формы букв обеспечивает развитие знаково-символических действий, моделирования и преобразования модели.

Изучение русского языка создает условие для формирования языкового чутья, как результата ориентировки ребенка в грамматической и синтаксической структуре русского языка, и обеспечивает успешное развитие адекватных возрасту форм и функций речи, включая обобщающую и планирующую функции.

*Задание.* Проанализируйте фрагмент ООП. Согласны ли Вы с утверждением, что каждый учебный предмет имеет особые возможности для формирования УУД? С чем это связано?

---

*Задание.* В тексте говорится о том, что «русский язык» обеспечивает формирование познавательных, коммуникативных и регулятивных действий.

Как Вы думаете, происходит ли формирование личностных УУД при изучении данного предмета? Приведите примеры.

---

*Задание.* Рассмотрите программу по «русскому языку» любого УМК. Обоснуйте, при помощи каких механизмов предлагается в ней решение задач УУД?

Согласно ФГОС предметные результаты освоения «русского языка» в начальной школе предусматривают:

- формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России;
- понимание того, что язык представляет собой явление национальной культуры и основное средство общения, осознание значения русского языка как государственного языка РФ, языка межнационального общения;
- сформированность позитивного отношения к правильной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека;
- овладение первоначальными представлениями о нормах русского и литературного языка и правилах речевого этикета, умениями выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач;
- овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач.

*Задание.* Познакомьтесь с фрагментом. Как, на Ваш взгляд, изменяется современный урок с учетом планируемых предметных результатов?

---

Подготовьте сообщение о способах и особенностях достижения предметных результатов освоения «русского языка» по любому УМК (на примере одного из планируемых результатов)

---

*Задание.* Анализируем особенности построения курса «русский язык». При разработке «программы по «русскому языку» в начальной школе были отмечены следующие теоретические и методические особенности:

- обязательный учет реальных норм произношения на территории огромной страны, в том числе статистики самых частотных ошибок произношения;
- учет того, что с каждым годом растет число учащихся, для которых русский язык является вторым, а не первым языком, на котором они говорят;
- учет того, что практически каждый ребенок, приходящий в начальную школу, – это ребенок со своим набором логических проблем;
- учет того, что ученик начальной школы – это не только городской, но и сельский ребенок;
- учет неврологического образа современного ребенка;
- для создания условий выживания в мире информации, поток которой постоянно возрастает, продумана система работы, побуждающая ребенка самостоятельно добывать информацию для создания или восстановления целостной картины мира в учебниках прописаны задания проблемной ситуации.

*Задание.* Как вы считаете, что стало основанием для определения указанных особенностей?

Рассмотрите учебники по русскому языку. Как в них представлены варианты реализации сформулированных теоретических и методологических особенностей?

*Задание.* Изучите содержательные линии, представленные в программе по предмету «Русский язык». Установите, какие задачи и планируемые результаты определены в указанных содержательных линиях: система языка (фонетика, графика, состав слова [морфемика]), грамматика [морфология и синтаксис], орфография и пунктуация; развитие речи.

*Тема: Рассматриваем методические основы преподавания русского языка*  
Теоретическими и методическими источниками программы «русский язык» являются идеи, изложенные в научных и научно-методических работах М.В. Панова «Фонемный принцип русской орфографии, характеристика современного русского произношения», П.С. Жедек «Теория и практика обучения морфологии, методика изучения морфемного состава слова», П.С. Жедек, Л.И. Тимченко «Списывание в обучении правописанию», Е.С. Скобликовой «Синтаксис простого предложения», В.В. Репкина «Принципы развивающего обучения русскому языку», М.С. Соловейчик «Требования к современному уроку русского языка», Н.И. Жинкина «Развитие речи младших школьников».

*Задание.* Подготовьте краткую аннотацию к одной из перечисленных выше работ

Для достижения познавательных и социокультурных целей изучения русского языка предполагается решение ряда практических задач.

Заполните таблицу. Приведите примеры текстов и заданий из учебников, направленные на решение этих задач.

Таблица 1

<i>Задачи изучения русского языка</i>	<i>Тексты и задания из учебников по русскому языку (стр., № задания)</i>
Развитие речи, мышления, воображения, умение выбирать средства языка в соответствии с целями, задачами и условиями общения.	
Освоение первоначальных знаний о лексике, фонетике и грамматике.	
Овладение умениями правильно писать и читать, участвовать в диалоге, составлять несложные монологические высказывания и письменные тексты – описания и повествования небольшого объема.	

Воспитание позитивного эмоционально-ценностного отношения к русскому языку, чувства сопричастности к сохранению его уникальности и чистоты; пробуждение познавательного интереса к языку, стремления совершенствовать собственную речь.	
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

*Задание.* Известно, что в начальной школе закладываются основы орфографической грамотности обучающихся. Охарактеризуйте приемы работы по орфографии в 1–4 классах.

Установите, какие типы словарей представлены в учебниках по русскому языку. Укажите их назначение. Заполните таблицу.

Таблица 2

<i>Типы словарей</i>	<i>Задачи использования словарей на уроках в начальной школе</i>

*Задание.* Разработайте фрагмент урока по русскому языку и покажите в нем возможности использования одного или нескольких словарей (орфографического, толкового, этимологического, фразеологического, обратного).

*Задание.* Рассматриваем логику создания поурочной разработки на основе изучаемой темы. (Приложение)

Определите, какой тип урока представлен в ней. Какие этапы урока можно выделить?

Проанализируйте задачи представленного урока и заполните таблицу с планируемыми результатами.

Таблица 3

<i>Личностные планируемые результаты</i>	<i>Метапредметные результаты</i>	<i>Предметные результаты</i>

### *Теория и методика обучения информатике*

#### *Задания для самостоятельной работы*

*Тема: Планирование образовательного процесса по информатике*

*Задание.* Проанализировать различные варианты тематического планирования по курсу информатики в начальной школе. Изучить примеры планирования уроков по информатике. Указать наиболее удачные, по вашему мнению

*Тема: Методы обучения информатике*

*Задание.* В контексте использования активных методов обучения рассмотреть собственный опыт преподавания информатики и опыт ваших коллег с указанием разделов и тем курса информатики. Перечислить разделы, темы и классы в хронологическом порядке.

*Тема: Требования Федерального образовательного стандарта начального общего образования*

*Задание.* Рассмотреть цели изучения информатики в начальной школе. Изучить характеристики предмета «Информатика» в начальной школе. Рассмотреть личностные, метапредметные и предметные результаты освоения информатики в начальной школе.

Заполнить таблицу.

	<i>Результаты</i>	<i>Компетенции</i>
1.	Личностные	
2.	Метапредметные	
3.	Предметные	

*Тема: Содержательные линии курса информатики в начальной школе*  
*Задание.* Ознакомиться с содержанием обучения информатике в начальной школе. Провести сравнительный анализ содержания обучения информатике в начальной школе и основной школе. Сделать вывод об особенностях каждого.

*Вывод:*

Перечислите основные содержательные линии курса «Информатика» в начальной школе

*Вопросы для подготовки к экзамену*

1. Каковы особенности преподавания информатики в начальной школе?
2. Почему информатику следует изучать с первых классов школы?
3. Почему приоритетным при изучении информатики следует считать развитие мышления школьников?
4. Каковы цели обучения информатике в начальной школе?
5. Приведите перечень общеучебных навыков, которые следует формировать при изучении информатики в начальной школе.
6. Составьте перечень основных умений работы на компьютере, которыми должны овладеть младшие школьники.
7. Почему курс информатики в начальной школе должен быть пропедевтическим?
8. Что, на ваш взгляд, должно быть содержанием обучения информатике в начальной школе?
9. Какие умения надо сформировать в ходе изучения пропедевтического курса информатики?
10. Особенности мышления младших школьников.
11. Организация и методы обучения младших школьников по информатике.
12. Безотметочное обучение информатике в начальной школе.
13. Какие особенности мышления младших школьников следует учитывать при обучении информатике?
14. Какова роль дидактических игр в обучении младших школьников?
15. Каково соотношение по времени между компьютерной и безкомпьютерной составляющими урока, предлагаемое СанПиН?
16. Компьютерные обучающие программы.
17. Компьютерные развивающие игры для младших школьников.
18. Психолого-педагогические особенности использования развивающих компьютерных игр для младших школьников.
19. Каковы психолого-педагогические особенности использования компьютерных игр следует учитывать учителю?
20. Как, на ваш взгляд, следует решать проблему, связанную с различием в уровне навыков первоначального владения компьютером школьниками?

Таким образом, предложена модель профессиональной переподготовки учителей начальных классов в системе повышения квалификации, базирующаяся на цели овладения новыми профессиональными компетенциями, необходимыми в повседневной практической деятельности современного педагога.

*Вычислительная техника и программное обеспечение ЭВМ*

*Задания для самостоятельной работы*

1. Ознакомиться с историей развития вычислительной техники.
2. Охарактеризовать поколения ЭВМ по: датам, элементной базе, памяти, быстродействию, назначению.

Таблица 5

<i>Поколения</i>	<i>Характеристики</i>
	1. 2. 3. 4.
	1. 2. 3. 4.
	1. 2. 3. 4.
	1. 2. 3. 4.
	1. 2. 3. 4.

3. Продолжить фразу. Под архитектурой ЭВМ понимают \_\_\_\_\_

Понятие архитектуры не включает в себя \_\_\_\_\_

Понятие архитектуры отражает \_\_\_\_\_

4. Сформулировать принципы архитектуры ЭВМ фон Неймана \_\_\_\_\_

*Основы защиты информации*

*Задания для самостоятельной работы*

*Тема: Информационная этика и право*

1. Продолжить фразу.

Информационная безопасность – механизм защиты, обеспечивающий:

Исходя из Доктрины информационной безопасности Российской Федерации следует что:

интересы личности в информационной сфере заключаются \_\_\_\_\_

интересы общества в информационной сфере заключаются \_\_\_\_\_

интересы государства в информационной сфере заключаются \_\_\_\_\_

Существует три разновидности угроз информационной безопасности:

Таблица 6

	<i>Разновидность угрозы</i>	<i>Сущность угрозы</i>
1.	Угроза нарушения конфиденциальности	
2.	Угроза нарушения целостности	
3.	Угроза отказа служб	

*Тема: Федеральный закон «Об информации, информационных технологиях и защите информации» от 27.07.2006 г.*

1. Изучить указанный закон и основные понятия статьи 2: информация \_\_\_\_\_

информационные технологии \_\_\_\_\_  
информационная система \_\_\_\_\_  
информационно-телекоммуникационная сеть \_\_\_\_\_  
обладатель информации \_\_\_\_\_  
доступ к информации \_\_\_\_\_  
конфиденциальность информации \_\_\_\_\_  
предоставление информации \_\_\_\_\_

*Тема: Федеральный закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» от 24.12.2010 г.*

1. Изучить указанный закон и ответить на вопросы.

а) Какая информация считается причиняющей вред здоровью и (или) развитию детей? \_\_\_\_\_

б) Какая информация запрещена для распространения среди детей? \_\_\_\_\_

в) Какие существуют возрастные ограничения на распространение информации среди детей? \_\_\_\_\_

г) Когда вступил в силу Федеральный закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию»? \_\_\_\_\_

#### **Список литературы**

1. Агмалова А.Ф. Формирование информационной компетенции будущих учителей информатики // Среднее профессиональное образование. – 2013. – №5. – С. 17–19.
2. Бочарникова Л.М., Соломатин А.М., Ямшина С.Н., Янычева Г.В. Проектирование современного урока в начальной школе: Материалы участника личностно-ориентированного модуля. – М.: Академкнига / Учебник, 2013. – 56 с.
3. Ванцян А.Г. Математика. Новый взгляд // Практика образования. – 2009. – №3. – С. 24–25; №4. – С. 27–28.
4. Новые педагогические технологии и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалификации пед. кадров / под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – С. 178–179.
5. Пшукова М.М. Методические аспекты совершенствования подготовки учителей школ в области информационной компетентности в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003. – 157 с.
6. Соломатин А.М., Камень Н.Е. Проектирование внеурочной деятельности в условиях реализации ФГОС: Материалы участника личностно-ориентированного модуля / Под ред. проф. Р.Г. Чураковой. – М.: Академкнига / Учебник, 2013. – 44 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2013.
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Проспект, 2013 – 160 с.
9. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2009.

**Керженцева Анна Владимировна** – канд. пед. наук, доцент Института повышения квалификации и переподготовки работников образования ФГБОУ ВПО «Кабардино-Балкарский государственный университет», Россия, Нальчик.

**Пшукова Мадина Мухадиновна** – канд. пед. наук, доцент Института повышения квалификации и переподготовки работников образования ФГБОУ ВПО «Кабардино-Балкарский государственный университет», Россия, Нальчик.

Коган Ефим Яковлевич  
Посталюк Наталья Юрьевна  
Прудникова Виктория Аркадьевна

## ПРАКТИКА ОЦЕНКИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ШКОЛЬНИКОВ ЗА РУБЕЖОМ

**Ключевые слова:** общее образование, метапредметные образовательные результаты, универсальные умения, ключевые компетенции, ключевые компетентности, самоуправление деятельностью, общение, оценка, инструментарий оценивания, национальная программа оценки, учебные достижения, метакогнитивный подход, стандартизованная оценка, информационно-коммуникативные технологии, кластеры компетенций, персонализированное саморегулируемое обучение.

Публикация посвящена анализу зарубежного опыта идентификации метапредметных образовательных результатов школьников. Представлен понятийный аппарат проблемы исследования. Показано, что термин «универсальные умения и навыки» в европейской практике и ее научно-методическом обосновании используется в синонимичном ряду с категорией «ключевые компетенции/компетентности». Выявлены основные параметры диагностического инструментария для оценки метапредметных образовательных результатов учащихся: принципиальной деятельности и контекстный характер оценочных ситуаций, стремление к интегрированной оценке кластеров ключевых компетенций, использование уровневого подхода.

**Keywords:** a general education, cross-curricular educational outcomes, transversal skills / general capabilities / universal basic skills, key competencies / competences, self-activities and communication, assessment, assessment toolkit, the national assessment program, learning achievements, the metacognitive approach, standardized assessment, information and communication technologies, clusters of competencies, the personalized self-regulated learning.

The publication is devoted to analysis of foreign experience of cross-curricular educational outcomes identification. Presented conceptual apparatus of the research problem. It is shown that the term «universal basic skills» used in a number of synonymous with the category of «key competencies / competences» in the European practice and its scientific and methodical approaches. The study identified options the main parameters of diagnostic tools to assess the cross-curricular educational outcomes of students: contextual nature of the activity evaluation situations, the desire for an integrated assessment of clusters of key competencies, using a layered approach.

В соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами общего образования, одним из видов оцениваемых учебных достижений школьников выступают метапредметные образовательные результаты [1].

В российской практике и ее научно-методическом обеспечении их рассматривают как универсальные способы познавательной и коммуникативной деятельности, а также способность самоуправления деятельностью и общением (включая целеполагание, планирование, контроль и коррекцию), которые освоили школьники. Эти образовательные результаты формируются на базе нескольких учебных предметов и применяются в рамках образовательного процесса и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях.

Важнейшим условием эффективного управления освоением метапредметных умений и навыков является текущее (формирующее) и итоговое (суммирующее) оценивание школьников. Опыт идентификации этих учебных достижений, накопленный за рубежом, может существенно обогатить теорию и практику оценивания универсальных способов деятельности и самоуправления личности в России.



В англоязычной литературе для обозначения метапредметных образовательных результатов используются термины «cross-curricular skills», «transversal skills», «general capabilities», «universal basic skills», «key competencies», «literacy». Как правило, их рассматривают в русле понятия «ключевые компетенции / компетентности» [11; 12; 21].

Единым основанием при обсуждении рассматриваемых образовательных результатов в мировой практике является признание их принципиально деятельностного характера и контекстного проявления (в разнообразных конкретных жизненных ситуациях). Диагностика метапредметных учебных достижений базируется на подходе «обучение, ориентированное на результаты» (learning outcomes) [22]. Результаты обучения представляют собой описание объективных требований различных видов деятельности и общения. Они могут быть получены при освоении образовательной программы или в процессе самообразования и саморазвития человека.

В ряде стран мира действуют специальные программы идентификации учебных достижений школьников, в рамках которых происходит оценка метапредметных образовательных результатов.

В *Австралии* действует Национальная программа NAP (The National Assessment Program) по оценке результатов обучения школьников в области чтения, письма, математической грамотности, естественных наук, информационно-коммуникационных технологий и гражданского образования [2; 25].

Разработку инструментария оценки универсальных учебных навыков и ключевых компетенций, осуществляет независимая организация Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority. Предметом оценивания 7 общих навыков (general capabilities): грамотность, умение считать, информационная и коммуникативная компетентность, критическое и творческое мышление, личная и социальная компетентность, этическое поведение и межкультурное взаимопонимание. Так, австралийские школьники 6 и 10 годов обучения проходят обязательный тест по основам граждановедения, в спецификацию которого включены показатели метапредметных результатов (навыки критического мышления и другие универсальные умения) [6].

Оценочная шкала австралийского мониторинга NAPLAN включает 10 уровней / групп (bands) достижений, соответствующих определённым наборам умений и навыков, которые может продемонстрировать школьник определённого возраста. Для каждого года обучения устанавливается один уровень – национальный минимальный стандарт (National Minimum Standard) [2].

Общенациональный мониторинг учебных достижений школьников существует и в *США*. Это программа «Национальная оценка прогресса в образовании» – NAEP (The National Assessment of Educational Progress), которую организует Национальный центр статистики в области образования. Ее оценочный инструментарий включает в себя стандартизированные тесты достижений (вопросы с множественным выбором и конструированием ответа) продолжительностью 90–120 мин [3; 24].

Во всех американских школах существуют также государственные тесты (экзамены) на проверку знаний и умений. С 3 по 8 класс ежегодно оцениваются учебные достижения по английскому языку и математике, а в 4 и 8 классе – еще и по наукам (Science). Тесты по языку проверяют, в основном, понимание прочитанного, умение выстроить логику текста, то есть расположить предложения в нужном порядке, выделить существенное и т.д. Тесты по математике, которые ранее оценивали только предметные знания, в последние годы кардинально изменились. Большую часть их сегодня составляют задания с метапредметным содержанием, описывающие конкретную ситуацию, в рамках которой учащийся должен применить математические знания [18]. Научно-методическое обоснование формирования и оценки метапредметных образовательных результатов содержится в так называемом метакогнитивном подходе

(metacognitive approach), в рамках которого рассматриваются способности к самоуправлению обучением, деятельностью, общением учащихся [19].

Подробный обзор европейской практики оценивания образовательных результатов приведен в докладе Европейской комиссии «Развитие ключевых компетенций в школах Европы» (2012). В нем отмечается, что европейская практика все в большей степени уходит от предметного оценивания к метапредметным проверочным работам и проектам, в которых проявляются и знания по предмету, и умения их применять в конкретных жизненных ситуациях. С другой стороны, объектом оценивания в общеобразовательной школе постепенно становятся ключевые компетенции, установленные Советом Европы [9, p. 26–27].

В докладе приведены данные о том, в каких странах в 2011/2012 учебном году диагностировались «сквозные» навыки (transversal skills) или «кросс-учебные» компетенции (cross-curricular competencies). Судя по этим данным, практически все европейские страны подвергают оценке метапредметные результаты в рамках национального тестирования по родному языку, математике, наукам. В то же время в этом предметном тестировании не оценивается «цифровая компетентность», навыки самоуправления и предпринимательские умения. Только в трети европейских стран идентифицируются посредством стандартизированной оценки гражданские и социальные компетенции школьников [9, p. 25–30].

В рассматриваемом докладе делается вывод о том, что достижения обучающихся в области информационно-коммуникативных технологий, социальной и гражданской компетенции, а также предпринимательства следует оценивать на материале различных предметов и специфическими средствами. Например, в *Швеции*, для идентификации сформированности гражданской компетенции Национальным агентством по образованию разработан набор из шести тестов для школьников 7–9 лет. В рамках формирующего оценивания проверяется понимание учащимися демократических принципов устройства государства и общества. Во *Франции* и *Австрии* предлагаются образцы инструментов оценки, которые выходят за границы школьных предметов и учебной деятельности. Это социальные проекты, реализуемые в местных сообществах. Также используются ресурсы мультимедийных средств и Интернета. Для оценки информационно-коммуникационной компетентности школьников описаны пять областей цифровых компетенций: получение, создание, переработка и использование информации [9, p. 30].

Стандартизированные инструменты для оценки цифровых компетенций старшеклассников довольно широко распространены сегодня в Европе. В целях валидации компетенций используются так называемые «европейские компьютерные права» (ECDL / ICDL) [26]. Для получения этого сертификата кандидату необходимо продемонстрировать определенный уровень владения семью группами компьютерных навыков в процессе выполнения тематических исследований, анализа проблемных ситуаций, разбора кейсов. Так, в *Дании* и *Англии* – это реальные жизненные проблемы, требующие для своего разрешения использования мультимедийных ресурсов. Кроме того, соответствующие ситуации, в которых учащиеся должны продемонстрировать готовность к использованию информационно-коммуникационных технологий, могут распространяться на неформальные контексты образования, как, например, в случае социальных и гражданских компетенций. Активное участие учащихся в школьных и общественных мероприятиях является одним из показателей итогового оценивания. Эта оценка фиксируется в личных «профилях» и портфолио школьников, видеороликах дискуссий и дебатов на уровне школы и т. д.

Признавая реальные методологические и практические трудности в разработке инструментов для оценки целого ряда ключевых компетенций, исследователи отмечают возможность более тесной интеграции всех компетенций в пределах согласованных рамок оценки (комплексные задания, оценивающие кластеры компетенций).

Как следует из отчетов Европейской комиссии, страны Европы добились значительного прогресса при введении ключевых компетенций в национальные учебные программы, стратегические документы, фиксирующие приоритеты политики в области образования. Тем не менее, одним из главных вызовов для системы образования в государствах-членах Европейского союза многие эксперты считают оценку этих компетенций [17].

Важнейшая роль оценки в процессе обучения и в освоении ключевых компетенций была впервые акцентирована в 2009 г. в совместном отчете Европейского Совета и Европейской Комиссии «Ключевые компетенции в меняющемся мире». В нем показано, что в большинстве европейских стран существенно изменены школьные программы, в них включены некоторые элементы европейского перечня ключевых компетенций, а в отдельных случаях – весь европейский список. Однако слабым звеном по-прежнему остается методология оценки этих метапредметных результатов. Большинство современных методов оценивания ориентировано на знания и память и не рассчитаны на идентификацию универсальных навыков и ключевых компетенций [8]. Среди положительных примеров диагностического инструментария в докладе называются методы портфолио, экспертных оценок, проектной работы; предполагается, что именно они должны получить дальнейшее развитие.

В последующем докладе Европейской комиссии «Переосмысление стратегии образования» (European Commission, 2012) вновь подчеркивается необходимость освоения всеми учащимися и студентами навыков 21 века, в том числе и особенно – сквозных (transversal) базовых навыков, а также разработки средств их адекватной оценки: «... По тому, что оценивается, часто можно определить, что действительно является приоритетом в обучении» [9, р. 8–9].

В настоящее время следует выделить два концептуально отличающихся подхода в идентификации ключевых компетенций, которые в европейской практике разрабатываются параллельно. С одной стороны, на протяжении более чем двух десятилетий оценка навыков осуществляется на базе компьютерного тестирования (тесты 1 и 2 поколений). Однако сегодня разрабатывается новый подход и тестирование нового поколения («Re-Invention» – «преобразующее»). В рамках этого инновационного подхода отдельные вопросы теста интегрируются в более сложные и подлинно проблемные контексты. При этом одновременно может быть идентифицирован полный спектр ключевых компетенций.

Технологические компьютерные нововведения, широкий диапазон форматов ответов, в том числе возможность генерации свободного текста и речи, уже используются в определенной степени в национальных и международных тестах. Для диагностики метапредметных образовательных результатов привлекаются системы с виртуальными средами, такими как многопользовательские игры, онлайн-моделирование, виртуальные лаборатории и т.д. Апробируются обучающие программы с встроенным оценочным интерфейсом, в рамках которого непрерывно оценивается процесс обучения и реализуется адресная обратная связь (персонализированное саморегулируемое обучение) [11].

Тем не менее, в школьном образовании, как указывают эксперты, потенциал преобразующего тестирования остается неиспользованным [7; 20; 23, р. 2].

Европейские исследователи сегодня фиксируют следующие актуальные вопросы оценивания ключевых компетенций:

Как производить оценку способности учащихся применять знания в реальных ситуациях, которые требуют использования широкого сочетания ключевых компетенций?

Как можно идентифицировать интегративно такие способности обучающихся как критическое мышление, креативность, инициативность, способности к разрешению проблем, оценке рисков, принятию решений, управлению и самоуправлению?

Каким образом инкорпорировать оценку в обучение для поддержки формирующего оценивания и саморегулируемого обучения? [10].

Значительный опыт оценивания метапредметных навыков, универсальных способностей и ключевых компетенций школьников накоплен за последнее десятилетие в рамках международных сопоставительных исследований PISA (в странах организации OECD) и PIRLS (Международная ассоциация по оценке учебных достижений IEA). Общими характеристиками измерителей, используемых в данных мониторинговых исследованиях, являются:

- контекстная форма представления тестовых заданий (описывается конкретная ситуация и формулируется несколько заданий-вопросов, в которых ставятся проблемы, требующие разрешения);

- полимодальность предъявления информации (в виде текста, таблицы, диаграммы, схемы, рисунка, чертежа и т.д.);

- ресурсный статус предметных знаний (предметное знание выступает для учащегося ресурсом лишь в той степени, в которой оно помогает ему ориентироваться и разрешать жизненные ситуации-проблемы) [4; 5; 13–16].

Так, основной характерной чертой исследований PISA является то, что даже в предметных областях оценивается не только предметная грамотность, но и общие способы деятельности. Об этом свидетельствует и формулировка цели данного вида оценивания: *определение готовности подростков к адаптации в современное общество* [14]. Например, в категории «математическая грамотность» идентифицируются:

- умения формулировать (задания, в которых главным в познавательной деятельности является переход от реальной проблемы к её математическому аналогу);

- умения применять в новой ситуации (задания, в которых главное – применить соответствующие математические знания);

- умения интерпретировать (в случае, где главное – использовать имеющуюся математическую информацию для решения реальной проблемы);

- умение оценивать (задания на самооценку полученных результатов, самоконтроль процесса решения) [15, p. 32].

Характерно, что до 2009 г. все процессы в документах PISA описывались с использованием термина «компетентность» [14], что свидетельствует о близости понятий «метапредметные умения» и «ключевые компетенции / компетентности».

Идентифицируется также компетентность в части применения знаний для решения повседневных проблем. Этот компонент программы PISA («ССС» – *crosscurricularcompetencies*) фиксирует компетенцию, которая охватывает все знания и умения обучающегося. Первые тесты по нему были проведены в 2003 году. Данная компетенция проявляется в наличие у подростка способности использовать когнитивные процессы, чтобы осмыслить с учетом всех своих знаний поставленную перед ним проблему и разрешить ее. Школьник должен применить при решении проблемы все общие виды мыслительной стратегии (индуктивный и дедуктивный, на основе аналогий, комбинаторный, метакогнитивный и другие методы мышления). Этот вид испытаний имеет своей целью проверить, насколько учащийся по окончании обязательной школы готов к выполнению тех требований, которые может поставить перед ним реальная трудовая деятельность или освоение профессии [16].

Международное исследование PIRLS, рассчитанная на 9–10-летних школьников, оценивает их «читательскую грамотность» в конце обучения в начальной школе, то есть на переходе от обучения самому процессу чтения к использованию чтения как одного из основных средств дальнейшего образования и самообразования [4]. Читательская грамотность в концепции данного исследования трактуется как «... способность понимать и использовать письменную речь во всем разнообразии ее форм для целей, требуемых обществом и (или) ценных для индивида» [13].

Таким образом, проведенный анализ позволяет констатировать, что в мировой практике накоплен значительный опыт оценки универсальных способов деятельности, ключевых компетенций школьников. Его основополагающие параметры могут быть сведены к следующим характеристикам:

1. Единым основанием для рассмотрения метапредметных образовательных результатов в мировом опыте является их принципиально «деятельностный» характер и «контекстное» проявление (в разнообразных жизненных ситуациях). Диагностика метапредметных учебных достижений, как правило, основана на подходе «обучение, ориентированное на результаты», который активно используется в международной практике.

2. Одной из тенденций развития международной практики идентификации образовательных результатов общего образования является широкое использование национальных систем оценивания, основанных на единых подходах и стандартизированных процедурах и методиках. Это мониторинговые программы NAPLAN в Австралии, NAEP и SAT – в США и другие.

3. Метапредметные образовательные результаты школьников во многих странах конкретизируются через их предметные достижения. При этом успешность обучения по предмету оценивается по тому, насколько на предметном уровне учащийся может продемонстрировать метапредметную оснащенность. Кроме того, для ряда ключевых компетенций используются инструменты оценки, которые выходят за границы школьных предметов и учебной деятельности (социальные проекты, реализуемые в местных сообществах, ресурсы мультимедийных средств и Интернета). Оценка метапредметных результатов, как правило, носит уровневый характер.

4. Страны Европы добились значительного прогресса в инкорпорировании ключевых компетенций в национальные учебные программы общего образования. При этом одним из главных вызовов для системы образования в государствах-членах Европейского союза признается достоверная оценка этих метапредметных образовательных результатов. Европейские исследователи считают перспективным направлением оценивания более тесную интеграцию всех компетенций в пределах согласованных рамок оценки (ориентация на комплексные задания, диагностирующие кластеры компетенций).

5. Значительный потенциал, по оценкам европейских экспертов, для идентификации метапредметных образовательных результатов имеет развитие оценивания на основе информационно-коммуникационных технологий. В последние годы стремительно развиваются опытные разработки по идентификации компетенций с привлечением высокотехнологичных виртуальных сред (многопользовательские игры, онлайн-моделирование, виртуальные лаборатории, мультимедийные пространства), использование встроенных в обучающие программы оценочных интерфейсов с функциями непрерывного оценивания (персонализированное саморегулируемое обучение).

#### **Список литературы**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования, утвержденный приказом министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. – №413.
2. Вальдман И.А. Особенности организации мониторингов учебных достижений в странах мира: национальная программа оценки NAPLAN в Австралии. // Проблемы современного образования. – 2013. – №2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pmedu.ru>
3. Вальдман И.А. Национальные мониторинги учебных достижений в странах мира: опыт США [Текст] / И.А. Вальдман // Проблемы современного образования. – 2014. – №2. – С. 5–17.
4. Цукерман Г.А., Ковалева Г.С., Кузнецова М.И. Победа в PIRLS и поражение в PISA: судьба читательской грамотности 10–15-летних школьников [Текст] // Вопросы образования. – 2011. – №2. – С. 123–150.
5. Assessing Reading, Mathematics and Scientific Literacy: A framework for PISA 2009 [Текст]. OECD, 2009.
6. Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.acara.edu.au>

7. Avdeeva S., Zelman M. ICT Competence Assessment Instrument and Its Use [Текст]. The International Association for Educational Assessment (IAEA), 36th annual conference. Assessment for the future generations, Bangkok, Thailand, report, 2011.
8. EACEA/Eurydice, 2009. National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results [Текст]. – Brussels: EACEA P9 Eurydice.
9. European Commission/EACEA/Eurydice, 2012. Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Category:Assessment>
10. European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe [Текст]. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
11. International Studies on Assessment. Education Support Program [Текст], OSI, 2011.
12. Literacy for life: EFA Global Monitoring Report 2006. Summary. UNESCO [Текст], 2005.
13. Mullis I. V.S., Martin M. O., Kennedy A. M., Trong K. L., Sainsbury M. (2009) PIRLS 2011. Assessment Framework [Текст]. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
14. OECD (2010). PISA 2009. Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.oecd.org>
15. OECD (2013), PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy [Текст], OECD Publishing
16. OECD (2013), PISA 2012. Results in Focus: What 15-year-olds know and what they can do, 2013, OECD Publications [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
17. OECD (2015), OECD Skills Outlook 2015: Youth, Skills and Employability, OECD Publishing, Paris. DOI. // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264234178-en>
18. Otis-Lennon School Ability Test. Seventh Edition. Directions for Administering Practice Test. Level C. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://toluca.weebly.com/uploads/2/6/2/6/2626610/olsat\\_ractice\\_test\\_-\\_level\\_c\\_-\\_2nd\\_grade.pdf](http://toluca.weebly.com/uploads/2/6/2/6/2626610/olsat_ractice_test_-_level_c_-_2nd_grade.pdf)
19. Peirce, William. Metacognition: Study Strategies, Monitoring, and Motivation, 2005 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://academic.pg.cc.md.us/~wpeirce/MCCCTR/metacognition.htm>
20. Redecker, Christine. The use of ICT for the assessment of key competences [Текст]. European Commission, 2013.
21. Schleicher, Andreas. Universal Basic Skills – What Countries Stand to Gain. Published on May 13, 2015, London [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.slideshare.net/OECD/EDU/universal-basic-skills-what-countries-stand-to-gain>
22. The shift to learning outcomes. Policies and practices in Europe [Текст]. – Cedefop Reference series; 72. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009.
23. The Use of ICT for the Assessment of Key Competences [Текст]. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013.
24. Сайт программы NAEP [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/>
25. Сайт программы NAPLAN [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.naplan.edu.au/>
26. Сайт программы ECDL / ICDL [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ecdl.org/index.jsp>

---

**Коган Ефим Яковлевич** – д-р физ.-мат. наук, профессор Приволжского филиала ФГАУ «Федеральный институт развития образования», Россия, Самара.

**Посталюк Наталья Юрьевна** – д-р пед. наук, профессор, главный научный сотрудник Приволжского филиала ФГАУ «Федеральный институт развития образования», Россия, Самара.

**Прудникова Виктория Аркадьевна** – канд. пед. наук, доцент, директор Приволжского филиала ФГАУ «Федеральный институт развития образования», Россия, Самара.

---

*Кормочи Елена Александровна*

## **СОВРЕМЕННОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ УСЛОВИЯ СУЩЕСТВОВАНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ ТРАНСФОРМАЦИИ**

**Ключевые слова:** глобализация, глобальные проблемы современности, кризис идентичности, массовое сознание, высшее образование.

*Статья посвящена анализу условий, в которых существует и трансформируется современное образование: глобализация, глобальные проблемы современности, кризис идентичности, экспансия массового сознания. Предпринимается попытка выявить основные векторы трансформации высшего образования.*

**Keywords:** globalization, global problems of modernity, identity crisis, mass consciousness, higher education.

*The article is devoted to the problems of analyzing conditions in which a modern system of education exists and transforms: globalization, global problems of modernity, identity crisis, expansion of mass consciousness. It is attempted to identify the main vectors of transformation of higher education.*

Анализ актуального состояния общества и цивилизации (об этом речь пойдет ниже) позволяет предположить, что именно сейчас необходимо поколение, образованное лучше, чем когда-либо ранее. При этом следует отметить, что создание условий для формирования нового поколения граждан, способных нести личную ответственность не только за себя, но и за мир вокруг, с необходимостью предполагает реформирование среднего и высшего образования, а также развитие системы дополнительного и непрерывного образования.

В данном исследовании решаются две задачи: 1) проанализировать наиболее актуальные факторы, определяющие состояние современной цивилизации и выступающие условиями, в которых существует и трансформируется современное образование; 2) выявить основные векторы трансформации высшего и дополнительного образования.

Сегодня земная цивилизация переживает глубочайший глобальный кризис, обусловленный объективными явлениями общепланетарного масштаба. На нет на планете места, в котором можно было бы укрыться от этого кризиса. По этой причине размышления о будущем человека и цивилизации стали занимать умы очень многих современных представителей общественности, а также широкого спектра научного знания: философов, социологов, политологов, педагогов, психологов, экологов, представителей медицинской науки и др. И прогнозы, надо честно признаться, в большинстве случаев весьма сдержанные, а нередко и пессимистичные.

Необходимо выделить ряд факторов, образующих в своей совокупности, как справедливо отмечает д-р филос. наук, профессор Д.И. Дубровский, «гибельный вектор земной цивилизации» [4, с. 78] и создающих основания для столь мрачных прогнозов.

Во-первых, человечество охвачено все более активизирующимся процессом глобализации.

Во-вторых, в середине XX века человечество столкнулось с глобальными проблемами современности, от решения которых зависит будущее человека и цивилизации на Земле.

В-третьих, в наши дни все чаще говорят о кризисе идентичности, с которым, так или иначе, сталкиваются отдельные личности, этносы, государства, цивилизации.

В-четвертых, формирование и экспансия в наши дни массового сознания и массового человека [9].

### *1. Глобализация*

Процесс глобализации протекает крайне противоречиво, однако невозможно отрицать, что глобализация несет с собой унификацию многих сторон общественной жизни для всего населения планеты. Так, в настоящее время и в Китае, и в странах Ближнего Востока, и даже в Африке люди носят одну и ту же одежду, смотрят одни и те же фильмы, слушают одни и те же песни, ездят на автомобилях одних и тех же фирм. Экспансия западной (по преимуществу англосаксонской) культуры – неоспоримый факт современности. И в этих условиях национальные и культурные общности, не принадлежащие к Западу, не могут не испытывать чувства угрозы самому их существованию. Миллиарды людей на Земле живут с ощущением, что историческая почва уходит из-под их ног. Отсюда – поиск утраченных корней, обостренное внимание к своей идентичности, стремление сохранить ее вопреки мощному давлению Запада.

Глобализация является продуктом экспансии техногенной цивилизации [18, с. 13–15]. Именно ее система ценностей легла в основу модернизации, перерастающей в наши дни в процессы глобализации. Среди этих ценностей необходимо выделить следующие:

- представление о человеке как деятельностью существе;
- понимание деятельности как процесса, направленного на преобразование объектов и их подчинение человеку;
- ценность преобразующей, креативной деятельности;
- понимание природы как неорганического мира, упорядоченного мира объектов, выступающим материалом для человеческой деятельности;
- ценность инноваций и прогресса;
- понимание времени как необратимого и направленного из прошлого в будущее;
- приоритетная ценность науки;
- доминанта в системе человеческого знания научной рациональности;
- идеал свободной индивидуальности, автономной личности и пр.

Эта система ценностей в результате глобализационных процессов опосредованно, а чаще непосредственно, навязывается незападному миру, что приводит, в числе прочего, к кризису идентичности.

Влияние глобализации на человеческое сообщество сопровождается двумя противоположными процессами – интеграцией и дифференциацией. Результатом интеграции является всеохватывающий научно-технический прогресс, расширение международных контактов в политике, экономике, экологии; мода, обмен знаниями, ценностями, общие системы образования, производства и пр. Человечество становится единым целым. Так, сейчас и в Западном мире, и в Китае, и в странах Ближнего Востока, и даже в Африке люди носят одну и ту же одежду, смотрят одни и те же фильмы, слушают одну и ту же музыку, пользуются одной и той же бытовой техникой, ездят на автомобилях одних и тех же фирм.

Дифференциация же приводит к обособлению национальных культур, культивированию самобытности, акцентированию проблем культурной идентичности, которая во многом определяет целостность личности, общества, цивилизации.

К началу XXI века стали очевидными противоречия глобализации, ее плюсы и минусы, тесно связанные между собой (табл. 1).



Таблица 1

«Плюсы» и «минусы» глобализации

«плюсы»	«минусы»
<ul style="list-style-type: none"> <li>– укрепляется мировой рынок с сопутствующими этому процессу углублением специализации и международного разделения труда;</li> <li>– выравниваются потребности;</li> <li>– расширяется влияние демократических взглядов;</li> <li>– открывается широкий доступ к информации;</li> <li>– почти нулевая стоимость распространения информации;</li> <li>– закрепляются новые формы коммуникации;</li> <li>– улучшаются социальные показатели во многих регионах мира;</li> <li>– выходит на более высокий уровень взаимопонимание между различными культурами;</li> <li>– растёт свобода человека от определённой среды;</li> <li>– открываются огромные возможности выбора жизненных стратегий;</li> <li>– увеличивается экономическая, финансовая и политическая взаимосвязь государств и народов;</li> <li>– трансформация систем поставок.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– мировая экономика становится более нестабильной, взаимозависимой и уязвимой;</li> <li>– увеличивается разрыв в экономическом и социальном развитии между Севером и Югом;</li> <li>– возникают трудности передачи знаний и новых технологий из центра к периферии;</li> <li>– возрастают миграционные потоки;</li> <li>– увеличивается разница между уровнем жизни и благосостоянием богатых и бедных слоёв населения;</li> <li>– растёт безработица;</li> <li>– транснациональные компании усиливают своё не только экономическое, но и политическое влияние на государства;</li> <li>– усугубляются проблемы взаимодействия государства и институтов гражданского общества;</li> <li>– растёт влияние массовой культуры, угрожающее культурному многообразию;</li> <li>– усугубляются глобальные проблемы современности;</li> <li>– меняется мировоззрение современного человека, в результате чего возникают идеологические и культурные конфликты, психологическое напряжение и мировоззренческая неудовлетворённость;</li> <li>– происходит переход к новому типу общества постмодерна, замене традиционно сложившихся связей между людьми на безличные, функциональные отношения, и это неизбежно ведёт к распаду прежних социальных и духовных ценностей;</li> <li>– усиливается влияние массовой культуры.</li> </ul>

Глобализация обусловлена целым рядом факторов, среди которых наиболее важными являются экономические, технологические, информационные [3].

Экономические факторы обусловлены деятельностью транснациональных промышленных корпораций (ТНК) и широким распространением международного разделения труда. Основная доля высокотехнологичной продукции производится именно в рамках ТНК, владеющих значительной частью производственных фондов и создающих более половины всего мирового валового продукта.

Технологические факторы связаны с лавинообразным развитием новых технологий. Высокая эффективность этих технологий позволяет производить высококачественную продукцию, а также сокращать затраты ресурсов, энергии и времени, что делает их всё важной частью мирового рынка товаров и услуг, а их распространение в мире становится одной из главных тенденций развития современного человечества.

Информационные факторы связаны с созданием и распространением глобальных теле- и радиосетей, телефонной и факсимильной связи, компьютерных информационно-телекоммуникационных сетей и т.п. Информатизация превратилась в глобальный социотехнологический процесс.

В глобализирующемся мире, где, как отмечено выше, экономические и политические границы размываются, наиболее важными различиями между людьми становятся уже не идеологические, политические или экономические, а культурные. Люди определяют себя, используя такие понятия как мировоззрение, язык, обычаи и общественные институты и пр. «Они идентифицируют себя с культурными группами: племенами, этническими группами, религиозными общинами, нациями, цивилизациями. Идентичность человека с определенной общностью реализуется, прежде всего, через интериоризацию им представлений, норм, ценностей, образцов поведения, образующих его культуру» [12, с. 45].

### *2. Глобальные проблемы современности*

С конца 60-х годов 20 века получило распространение понятие «глобальные проблемы современности». В этом понятии кратко, емко и кратко выражается опасение за будущее всего человечества, поскольку от решения этих проблем зависит дальнейший социальный прогресс, дальнейшее выживание человека на Земле.

В философской, социологической и пр. литературе представлены различные классификации глобальных проблем. Так, в Философском энциклопедическом словаре названы следующие основные проблемы: предотвращение мировой термоядерной войны и обеспечение мира; преодоление возрастающего разрыва в экономическом уровне и доходах на душу населения в развитых и развивающихся странах; устранение голода, нищеты, неграмотности; демографическая проблема; проблема загрязнения окружающей среды; проблема обеспечения ресурсами и т.д. [20, с. 117].

В Новейшем философском словаре названы следующие три группы проблем: 1) интерсоциальные проблемы (предотвращение термоядерной войны, обеспечение безопасности людей, устранение экономической отсталости отдельных стран, ликвидация голода, нищеты и неграмотности; 2) проблемы, возникшие в результате взаимодействия общества и природы (загрязнение среды, использование ресурсов, продовольственная и пр.); 3) проблемы, обусловленные отношением человека и общества (демографическая, проблема здоровья людей, проблема предотвращения отрицательных последствий научно-технического прогресса и пр.) [14, с. 249]. Список примеров можно продолжать достаточно долго. Так или иначе, специалистами выделяется примерно до десяти острейших, неотложных глобальных проблем, которые взаимообусловлены и взаимосвязаны. Условно их можно разделить на две группы: одни связаны с отношением людей друг к другу, другие – с отношением между обществом и природой.

Трудно не согласиться, что глобальные проблемы и порождаемые ими глобальные кризисы являются следствием техногенной цивилизации с ее системой ценностей, среди которых на первом месте стоит потребительское отношение к природе.

Каждый социум живет и действует в определенной природной среде. Некоторые народы (например, эскимосы) адаптировались к условиям приполярной тундры. Другие – к жизни во влажных тропических лесах, третьи – в пустынях, четвертые – к условиям высокогорья. В сущности, на Земле не осталось природных ниш, не освоенных человеком. (Если не считать Антарктиды, где в силу крайней суровости климата нет постоянного населения.) Большое разнообразие природных условий обитания не может не сказаться на отношении человека к среде своей жизнедеятельности. В каждом сообществе форми-

ругуются свои представления о природе, своя система норм, регулирующих отношение к ней. Такие представления и нормы становятся частью соответствующего культурного кода, важнейшим элементом соответствующей идентичности, ее опорой. Технологический, политический, экономический и, соответственно, культурный натиск Запада на весь незападный мир грозит обрушить эту опору, что не может не вызывать тревоги у тех, сообществ, которые являются объектом, а не субъектом культурной экспансии [8].

Ближайшая причина исключительных успехов Запада в навязывании собственной модели отношения к природе всему остальному миру – триумфальное шествие НТР по планете. Научно-техническая революция коренным образом меняет материальное производство, условия быта миллиардов людей на планете, потребительские стандарты, нормы поведения. НТР обесценивает производственные навыки и умения, которые вырабатывались веками и тысячелетиями. Вместе с ними она дезавуирует и те ценности, на которых зиждилось отношение человека традиционного общества к природе. Думается, однако, что научно-техническая революция в данной связи выступает как «верхушка айсберга», первопричину же надо искать в глубокой древности. Трудно не согласиться со словами Л. Уайта мл.: «То, как люди обращаются со своим окружением, зависит от того, что они думают о самих себе и о своих связях с вещами вокруг себя. Экологические отношения человека глубоко обусловлены его верованиями относительно своей природы и судьбы...» [19, с. 195].

По нашему мнению, для поиска истоков нынешней ситуации следует обратиться к начальному этапу развития западной цивилизации – к Древней Греции. Именно там и тогда зародился специфический для цивилизации Запада тип взаимодействия общества и природы, который привел к формированию западной модели жизнедеятельности, в рамках которой мы существуем и действуем по сей день.

Первый шаг сделал Платон. Именно он философски обосновал идею бессмертия души и сделал из нее вывод, что человек коренным образом отличается от всей остальной природы. Эти представления не столько фиксировали реальную ситуацию, сколько философски освящали и, если так можно выразиться, поощряли практический активизм, пробуждали и возвышали пафос покорения природы. Природа – не родной дом, не мать и кормилица, своими плодами щедро вознаграждающая человека за его труды, а сила, которую нужно покорить и поставить себе в услужение – такова сущность западного отношения к природе.

Иное в сравнение с платоновским воззрение на природу свойственно Аристотелю. Будучи мыслителем, чутким к голосу реальности, он ближе к трактовке природы как общего дома, однако в развернутом виде это представление так и не было им сформулировано. В средневековой Европе противостояние платонизма и аристотелизма завершилось с провозглашением в XIII в. учения св. Фомы окончательной истиной. Формально платоновская традиция потерпела поражение. Но фактически, по существу, формальное признание правоты аристотелизма не поколебало идущего от Платона отношения к природе как к чему-то бесконечно более низкому, чем дух.

В христианстве доминируют две идеи: идея сверхприродной сущности человека и идея непрерывного прогресса. Всемогущий Бог последовательно творит мироздание – свет и тьму, небесные тела, землю, растительный животный мир. Завершается процесс творения созданием человека, которому отведена роль господина, властвующего над животным и растительным миром. «Христианство открыло психологические возможности эксплуатировать природу в духе безразличия к самочувствию естественных объектов» [19, с. 197].

Эпоха Возрождения продолжает эту линию. Когда характеризуют эту эпоху, обычно подчеркивают, что она, в противовес традиционному христиан-

ству, исполненному презрению к земной жизни, пронизана жизнеутверждающим пафосом. И это, в общем и целом, верная оценка. Однако при этом часто забывают, что жизнеутверждающий пафос Возрождения имел и обратную сторону – титанизм, убеждение во всемогуществе человека, в том, что он создан для того, чтобы повелевать стихиями. Природа при таком подходе оказывается всего лишь объектом, который нужно покорить, несмотря ни на что.

Р. Декарт увеличивает пропасть между человеком и природой своим учением о субстанциях – мыслящей и протяженной. Его дуализм подводит философскую основу под философию покорительства. В его представлении – человек – не сын природы и не его часть, он – противостоящее природе существо, а сама она – внешняя реальность, которую можно, нужно и должно изменять в соответствии с человеческими планами.

Идеология эпохи Возрождения была в существенных моментах унаследована эпохой Просвещением в форме так называемого менталитета Просвещения. Присущая Просвещению вера в прогресс, разум и индивидуализм определила, так или иначе, все сферы интересов Запада: науку и технику, рыночную экономику, политическую демократию, массовые коммуникации, индустриальный капитализм и пр. Более того, наши главные ценности: свобода, равенство, права человека, достоинство личности, уважение к частной жизни, народные правительства и многое другое – неотделимы от менталитета Просвещения. Мы считаем очевидным, что посредством инструментальной рациональности можно решать все главные проблемы мира, а прогресс, в первую очередь экономический, желателен и необходим для человечества. Таким образом, Просвещение, «как реализация стремления человека стать мерой и хозяином всех вещей по сей день составляет наиболее мощную нравственную парадигму в культуре современной эпохи» [5, с. 17].

Свойственная Западу вера в прогресс, человеческий разум в соединении с буржуазным индивидуализмом оказала глубочайшее влияние на все сферы жизни западного общества. Не случайно именно на Западе сформировался капиталистический строй и возникла адекватная ему политическая надстройка в виде представительной демократии. Столь же не случаен и тот факт, что именно на Западе получила развитие теоретическая наука – одно из наиболее грандиозных достижений Античности. Для людей, живущих в XXI веке, естественно полагать, что прогресс, в первую очередь экономический, желателен и необходим для человечества. Столь же очевидно для наших современников отношение к разуму как универсальному средству решения возникающих проблем.

Интересно суждение на этот счет Р. Атфилда: «За деградацию окружающей среды в большей степени, чем иудаизм и христианские верования, несет ответственность вера в вечно неуываемый материальный прогресс, унаследованная от эпохи Просвещения и немецких метафизиков, модифицированная на Западе классической политэкономией и социологией, либеральным индивидуализмом и социальным дарвинизмом, а в Восточной Европе – неоспоримо почтительное отношение и предписаниям Маркса и Энгельса [1, с. 240].

Таким образом, Западная цивилизация, что бы по ней ни понималось, базируется на принципе потребительского отношения человека к природе. Человек объявил себя господином природы, уподобившись тем самым существу, которое сидит на ветке и её же с усердием пилит. При этом предается своему занятию со все возрастающим энтузиазмом, используя всю мощь своего интеллекта, все более совершенную технику. Мораль: ведя природную среду к деградации, мы бездумно и необратимо ухудшаем условия своего обитания.

Как справедливо отмечает А. Печчеи: «Проблема в итоге сводится к человеческим качествам и путям их усовершенствования. Ибо лишь через развитие

человеческих качеств и человеческих способностей можно добиться изменения всей ориентированной на материальные ценности цивилизации и использовать весь ее огромный потенциал для благих целей» [16, с. 9].

Анализируя предложенный краткий экскурс, можно увидеть, что цивилизация Запада базируется на принципе активного потребительского отношения человека к природе. Человек объявил себя господином природы, уподобившись тем самым глупому существу, которое сидит на ветке и её же пытается пилить. Ведя природную среду к деградации, мы бездумно и необратимо снижаем пригодность для жизни сферы своего обитания. Очевидно, что до тех пор, пока человечество сознательно не изменит эту позицию, бессмысленно искать пути решения глобальных проблем как таковых. Очевидно, что до тех пор, пока человечество сознательно не изменит эту позицию, бессмысленно искать пути решения глобальных проблем как таковых.

### 3. Кризис идентичности

В. Хёсле писал по поводу кризиса идентичности: «Сделать кризис явным, признать себе в дальнейшей невозможности идентифицировать себя со своей самостью, – важный шаг к преодолению кризиса идентичности» [21, с. 113].

Один из основоположников теории идентичности Э. Эриксон утверждал, что в процессе обретения идентичности должны объединиться три взаимосвязанные сферы: субъективно-психологическая, в качестве ощущение пространственно временного континуума; личная, как привычки и особенности характера, придающие субъекту уникальность; социальная, в качестве тех ролей, которые исполняются внутри сообщества. Если объединения этих сфер не происходит, то обретение идентичности становится невозможным и наступает кризис идентичности.

Кризис идентичности характеризуется субъективным ощущением «острого дискомфорта» [23, с. 162], спутанности, «диффузности» идентичности, поведенческими и характерологическими расстройками, а также отказом от собственной роли, необходимой для участия в общественной жизни, или недостаточным ее признанием.

Сегодня миллиарды людей на Земле живут с ощущением, что, несмотря на дарованное глобализацией повышение комфорта жизни, историческая почва уходит из-под их ног. Отсюда – поиск утраченных корней, обостренное внимание к своей идентичности, стремление сохранить ее вопреки мощному давлению Запада.

Глобализация трансформирует не только экономические и политические отношения. Меняется мировоззрение человека, в результате этого возникают идеологические и культурные конфликты, растет психологическое напряжение и мировоззренческая неудовлетворённость. «Пожалуй, главное последствие глобализации состоит в переходе к новому типу общества постмодерна, замене традиционно сложившихся связей между людьми на безличные, функциональные отношения, и это неизбежно ведёт к распаду прежних социальных и духовных ценностей. Происходит распад коллективных и личных связей, обесценимых ценностей» [3, с. 4].

Многие человеческие пороки и негативные качества являются по сути дела появлениями кризиса идентичности. Это депрессивные состояния и апатии, зависимости различного вида: алкоголизм, наркомания, игромания, «компьютерная зависимость»; беспомощность, инфантилизм, коммуникативная и эмоциональная несостоятельность; стремление убежать от реальности, проявление жестокости, властности; нигилизм, сексуальные извращения и пр.

Кризис идентичности стал общечеловеческой проблемой именно в эпоху глобализации. В наши дни проблем, связанных с осмыслением идентичности и ее кризиса, становится еще больше. «Современные средства массовой информации и информационные системы, становление информационного общества нарушают границы, системные свойства пола, класса, этноса, религии,

национальности, субкультуры. Они разрушают прежние социальные институты, которые формировали идентификационный процесс. Технологические специализации, моральная безответственность, глобальные коммуникации, ядерная угроза, переоценка роли пола, эксперименты с генными кодами создают условия для паники по поводу идентичности, в которой современный человек может потерять не только свои социальные, но и биологически видовые свойства» [6, с. 7].

Причинами кризиса индивидуальной и коллективной идентичности является отрицание символов, распад коллективной памяти, представленной традициями; утрата веры в общее будущее; дисгармония между описательным и нормативным образами себя; прерывность истории; несоответствие между представленным культуры о самой себе и ее образом и в других культурах; чувство неполноценности относительно более совершенной культуры.

А. Тоффлер, американский философ-футуролог, заметил: «Миллионы индивидов напряженно ищут свою идентичность или некую магическую терапию, облегчающую воссоединение их личности, чтобы победить хаос, внутреннюю энтропию, сформировать собственный порядок» [25, с. 366].

Еще одним проявлением массовой культуры стала так называемая «виртуализация общества». Виртуальная среда оказывает существенное влияние на формирование новых универсальных ценностей человека и общества. «Виртуальное пространство представляет собой принципиально новый феномен в жизни человека, генерирующий свои собственные законы, систему ценностей, образ жизни и философию» [11, с. 7].

Виртуальная реальность позволяет человеку выбирать те статусы, которые он хочет, обеспечивая определенную свободу от сложившихся форм социального. Создается своеобразная виртуальная идентичность человека, характеристикой которой становится произвольное формирование виртуальных имени, статус, тела, психики, привычек. «Индивид может симулировать принадлежность к любой социальной общности и за счет этого радикально расширять сферу возможных взаимодействий. Сообщества такого рода существуют до тех пор, пока их члены продолжают поддерживать привлекавшие их друг к другу образы – сконструированные идентичности, которые всегда остаются симуляциями социально реальной идентичности, то есть идентичности, институционально определенной полом, возрастом, семейным, профессиональным, образовательным статусом индивида [7].

Следствием этого процесса является угроза потери своего реального социального «Я» путем переноса самореализации и самоидентичности в киберпространство, «разрывается целостность и единственность картины мира субъекта, вызывая кризис всех форм идентичности (личностной, социальной, культурной), что проявляется в настоятельной необходимости соединить, устранить, существующие противоречия» [22].

#### *4. Проблема массового сознания и массового человека*

По большому счету, и противоречия глобализации, и глобальные проблемы современности, и нарастающий кризис идентичности являются прямо или косвенно результатами деятельности массового сознания массового человека.

Феномен массового сознания и массового человека с различных точек зрения и различных оснований исследовался западными и отечественными философами, начиная с середины XIX века.

Массовое сознание имеет устойчивую самоорганизацию. Массовый человек амбициозен, образован, самодоволен, «он стал чуть ли не главной фигурой во всех высших сферах общественной жизни» [4, с. 79]. Орудиями и олицетворениями массового человека являются пресса, телевидение, Интернет. Трудно не согласиться с Д.И. Дубровским, отмечающим: «Доминантой ценностно-смысловой структуры массового сознания (и массовой культуры) является

неумная потребительская интенция, ненасыщаемая жажда потребления – вещей, удовольствий, власти, комфорта. Их всеобщий эквивалент – деньги, они же – мерило социальной значимости человека, его ранга, «авторитета» [4, с. 80]. Все то, что не интересует и не ценится массовым человеком (доброта, скромность, умеренность, альтруизм, патриотизм, справедливость, духовное совершенствование и пр.), изживается из социокультурного пространства. Культивируется всеми возможными способами и навязывается всем нам жажда потребления, реализующаяся на всех уровнях: от отдельной личности до целых цивилизаций, что, помимо прочего, способствует дальнейшему обострению глобальных проблем современности.

К началу XXI века мир превращается в совершенно новое в материальном и в социальном плане пространство для существования человека. Если ранее мир был местом постоянной борьбы за существование, то теперь он воспринимается как неисчерпаемый источник для удовлетворения все возрастающих материальных потребностей и желаний. Главное действующее лицо на этой сцене – человек, порожденный массовой культурой, средствами массовой информации.

СМИ безостановочно транслируют универсальное мнение, затрагивающее все сферы, которые могут интересовать человека, предоставляют набор идентификационных позиций и точек зрения на все случаи жизни. «Никакого беспокойства, никакой ответственности. Приняв рекомендованное решение – вы будете избавлены от ошибки. Теперь ваша жизнь в более надежных руках, чем ваши собственные. Мы лучше вас знаем, что вам надо и чего вы хотите, чего ждете и на что надеетесь. Мы избавим вас от всех страхов. Ваша жизнь станет такой, какой вы хотите ее видеть – такой, как надо» [13, с. 60].

Субъект теряет потребность в автономном мышлении и довольствуется реактивным, не осознавая и даже приветствуя эту потерю, как передачу сложение с себя ответственности. Рефлексия перестает быть нужной, поскольку все необходимое для сохранения ощущения себя личностью предоставляется извне в готовом виде и не требует усилий. Так возникает недалекий, предсказуемый, послушный и управляемый массовый человек.

Такой человек «всегда обнаруживает в себе ряд представлений, но лишен способности представлять» [15, с. 324], лишен продуктивного воображения. Здесь массовая культура выполняет компенсаторную функцию. Она предоставляет зрелища, успешно замещающие его бедную фантазию носителя массового сознания. «Такие зрелища предоставляют возможность симуляции (или восполнения недостатка) эмоций и впечатлений через широкий выбор схем с заранее известными свойствами: приключения (в Африке, в прошлом, в будущем, на другой планете, в другом мире и т.д.), любовь (счастливая, несчастная, но с хэппи эндом, трагическая; в Африке, в прошлом, в будущем, на другой планете, в другом мире и т.д.), страх (здесь, сейчас, в Африке, в прошлом, в будущем, на другой планете, в другом мире и т.д.) и т.д. и т.п.» [17, с. 142].

Человек массовой культуры – совокупность потребительских интенций, однако он не способен осознавать даже свои желания, а потому легко принимает те, на которые ему указывают. Незаметно информация становится средством управления людьми, при помощи нее формируются шаблонные идентичности, предлагаются готовые формы поведения, суждений, принципов, ценностей и т.д.

### *5. Высшее образование сегодня*

Рассмотренные нами феномены: противоречивый процесс глобализации, сложный комплекс глобальных проблем современности, все более распространяющийся кризис идентичности, феномен массового человека и массового сознания – находятся в отношениях взаимопорождения, взаимовлияния и создают те условия, в которых существует мировая система образования. Современному обществу нужны граждане, готовые нести ответственность за свои

действия на всех уровнях существования, а также способные осознавать ответственность за мир вокруг себя. Безусловно, подготовка таких граждан – задача университетов.

Существует предположение, что современное университетское образование находится в состоянии кризиса. От того, какие пути развития и ориентиры выберут университеты, зависит их выживание в сложившихся условиях, престиж и востребованность университетского диплома. Необходимо отметить ряд факторов, являющихся испытанием для университетского образования.

Во-первых, во всем мире отмечается удорожание высшего образования, опережающее рост инфляции (к примеру, за десять лет с 2000 до 2011 года в США стоимость обучения по программе бакалавриата выросла на 42%) [2, с. 165].

Во-вторых, ценность диплома снижается. Это происходит по ряду причин: 1) стоимость обучения повышается гораздо быстрее, чем растут доходы обладателей дипломов (в США соотношение составляет 72% к 14,7%); 2) в мире стремительно растет число специалистов с высшим образованием; 3) инфляция оценок (число выпускников, получающих дипломы с отличием, например, в Великобритании за четыре года увеличилось на 45%) [2, с. 167]; 4) рост безработицы среди выпускников университетов.

В-третьих, благодаря развитию технологий и средств коммуникации информация становится общедоступной.

В-четвертых, усиливается конкуренция между университетами, между университетами и иными организациями, предлагающими альтернативное высшее образование, альтернативные образовательные услуги (открытые бесплатные онлайн-курсы, телевизионные курсы, онлайн-университеты, наставничество и пр.).

В-пятых, различные рейтинги университетов, оказывающиеся часто негативными стимулами.

В-шестых, мощь и статус традиционных университетов-лидеров (Оксфорд, Кембридж, Гарвард, МГУ и др.).

Ядром университетского образования является традиционный классический университет [24, с. 77]. Именно его характеристикам и элементам грозит разрушение под давлением названных выше условий. Составляющие традиционного университета представлены в следующей таблице [2, с. 185].

Таблица 2  
Составляющие традиционного университета

<i>Отдача</i>	
1. Исследовательская работа	– публикации в научных журналах, доклады, цитирования и патенты
2. Дипломы	– подтверждение обучения в учебном заведении в течение положительного срока и факта сдачи экзаменов; – ценность бренда
3. Процветание города	– экономическое и социальное развитие города и/или региона
<i>Люди</i>	
4. Профессорско-преподавательский состав	– профессора и другие сотрудники
5. Студенты	– студенты очного и заочного или вечернего отделений, по большей части в возрасте от 18 до 22 лет
6. Управление и администрация	– руководство и управление университета; – прием студентов, привлечение средств, работа с выпускниками, техническое обслуживание зданий и оборудования



<i>Программа</i>	
7. Учебный план	– отдельные курсы по отдельным дисциплинам, составляющие программу на три или четыре года; – содержание и программы курсов разрабатываются преподавателями; – учебники и специальная литература
8. Преподавание и обучение	– лекции, консультации, семинары
9. Оценивание	– экзамены по ходу изучения курса и по его окончании; – диссертации по окончании изучения программы
10. Опыт	– студенческие организации; – занятия, предусмотренные учебным планом; – внеаудиторные занятия (театр, спорт); – опыт работы (стажировки, волонтерская деятельность)

В условия глобализации все составляющие традиционного университета трансформируются.

1. Исследовательская работа. Как правило, самые востребованные научные исследования, имеющие высокий индекс цитирования, являются результатом международного сотрудничества, интеграции с академическими структурами и корпорациями, а не плодом работы отдельных университетов. Наблюдается общемировая тенденция к тому, что все большее количество средств, выделяемых на научные исследования, концентрируется во все меньшем количестве учреждений.

2. Дипломы. Некогда имеющаяся у вуза монополия на выдачу диплома в наши дни разрушена. Различные свидетельства о высшем образовании выдают иные структуры: частные университеты, коммерческие сети дистанционного обучения, бизнес-инкубаторы, бизнес-акселераторы и пр.

3. Процветание города. В наши дни город и регион, желающие процветать, должны вкладывать немалые средства в развитие не только предприятий и социальной сферы, но в создание условий для развития инноваций и экономического роста (консорциумы корпораций и университетов, технологические кластеры и платформы и др.).

4. Преподаватели. Благодаря современным технологиям современный преподаватель территориально не привязан к университету. Он может проводить онлайн-занятия, находясь где угодно. Это дает возможность студентам учиться у ведущих мировых специалистов. Преподаватели ведущих университетов мира разрабатывают учебные курсы, которые выкладываются на различных платформах. Многие университеты транслируют лекции преподавателей в прямом эфире для студентов, находящихся в центрах, расположенных в разных городах.

5. Студенты. Современный студент может находиться в любой точке мира и при этом успешно обучаться. Каждый студент имеет возможность проявить активность в организации своего обучения.

6. Управление и администрирование. Эта составляющая традиционного университета требует реформирования. Университету, как любой компании, требуется эффективное администрирование.

7. Учебный план. В наши дни учебный план становится товаром. За рубежом успешно функционируют различные массовые открытые онлайн-курсы (например, MOOC – Massive Open Online Course), благодаря которым для всех открывается доступ к уже испытанным учебным планам. Многие университеты предлагают менее доступные курсы на онлайн-платформах, что позволяет снизить стоимость обучения. Онлайн-курсы организываются не только университетами. Например, британский стартап LearnRev предлагает курсы,

уделяющие внимание различным практикоориентированным навыкам (финансовое моделирование, организация переговоров и пр.). Важным для университетов в сложившихся условиях конкуренции является адаптация учебных программ к запросам местного рынка труда.

8. Преподавание и обучение. Сегодня методы обучения далеко ушли от традиционных форм – лекций и семинаров. Технологии позволяют эффективно взаимодействовать на расстоянии. Перспективным представляется использование средств видеосвязи с эффектом присутствия, внедрение кратковременных интенсивных курсов.

9. Оценивание. Система оценивания знаний также претерпевает изменения. Все большее распространение за рубежом получает тестирование выпускников сторонними компаниями, центрами оценки, работодателями.

10. Опыт. В организации студенческой жизни у традиционного университета все еще есть немало преимуществ по сравнению с конкурентами. Однако появляются и распространяются альтернативные площадки общения. Например, Sandbox – селективная сеть для инновационно мыслящих людей, готовых учиться друг у друга, «Единый мир» – объединение студентов разных стран с целью укрепления взаимопониманию представителей разных культур и др.

В свете обозначенных трансформаций можно предположить, каково же будущее высшего образования. На фоне конкурентной борьбы за студентов будет цениться то, что принципиально отличает данный университет от других подобных (это может быть какой-то уникальный курс, особая стратегия, междисциплинарный подход и т.п.). На фоне общедоступности информации более значимым, скорее всего, станет то, чем университет будет сопровождать передачу знаний (качество обучения, наставничество, взаимодействие студентов, позиции студентов на рынке труда).

Актуальным представляется также неразрывная связь учебы и работы, которая может быть достигнута различными способами: участие в обучении специалистов-практиков в качестве наставников, записанные практиками серии лекций, различные формы совмещения работы и учебы и пр.

Для успешного развития университетам необходимо будет укреплять связь с городом и регионом, устанавливать связи с бизнес-структурами, органами государственной власти. Университетам следует искать способы сокращения расходов, повышая при этом качество.

В настоящее время в результате обозначенных трансформаций и тенденций складываются следующие модели университетов:

1. Элитный университет. Он должен обеспечить индивидуальный подход к каждому студенту, наставничество, поскольку его миссия – подготовка лидеров и влиятельных специалистов. Круг элитных университетов достаточно узок и традиционен.

2. Массовый университет. Его цель – хорошее образование представителей среднего класса во всем мире. В этих университетах обучение в основном будет проходить онлайн или сочетать разные методы обучения.

3. Нишевый университет. Каждый такой университет будет отличаться от других и ориентироваться на верхние слои студенчества на развивающихся рынках.

4. Местный университет. Это университеты, играющие ключевую роль в региональных экономиках и предоставляющие возможность местному населению возможности обучения новым умениям и навыкам.

5. Обучение в течение всей жизни. Уже появляются проекты, создающие условия для того, чтобы люди получали высшее образование, не посещая университет, а пользуясь различными услугами, большинство из которых университет не предоставляет.

Справедливости ради надо отметить, что подобная система успешно функционировала в нашей стране в советское время.

*б. Выводы*

Комплексный подход к анализу основных атрибутов современного человечества и тенденций мирового образования может способствовать разработке сценариев будущего, которое напрямую зависит от того, «удастся ли создать такой мощный социальный субъект, который бы смог выдвинуть новую идеологию и сконцентрировать в себе духовные силы, достаточные для того, чтобы переломить гибельную траекторию земной цивилизации» [4, с. 83]. Огромная роль в формировании нового субъекта принадлежит образованию в целом и высшему образованию в частности.

Несмотря на зачастую пессимистические прогнозы, существует перспектива некой глобальной эволюции, в результате которой произойдет преобразование массового сознания, возникнет радикально иная этика, благодаря которой царящие ныне принципы своекорыстия и безмерного потребления будут заменены новыми, с помощью которых сформируется личная ответственность каждого за природу, человека и человечество. Представляется, что позитивные процессы, результатом которых станет преодоление нынешнего глобального кризиса, определяются во многом теми изменениями, которые произойдут в системе мирового образования.

**Список литературы**

1. Атфилд Р. Этика экологической ответственности (Главы из книги) / Р. Атфилд // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности: Пер. с англ. и франц.; сост. Л.И. Василенко, В.Е. Ермолаевой. – М.: Прогресс, 1990. – С. 203–257.
2. Барбер М. Накануне схода лавины. Высшее образование и грядущая революция / М. Барбер, К. Доннели, С. Ризви // Вопросы образования. – 2013. – №3. – С. 152–258.
3. Бороноева Н.А. Человек в мире глобальных изменений: монография / Н.А. Бороноева. – Красноярск: Литера-принт, 2009. – 224 с.
4. Дубровский Д.И. Современное массовое сознание и будущее земной цивилизации // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2013. – №1 (37). – С. 78–83.
5. Ду Ваймин. Глобальное сообщество как реальность: изучение духовных ресурсов социального развития // Китайская философия и современная цивилизация: сборник статей. – М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1997. – 192 с.
6. Заковоротная М.В. Идентичность человека. Социально-философские аспекты. – Ростов-н/Д.: Издательство Северо-Кавказского научного центра высшей школы, 1999. – 200 с.
7. Иванов Д.В. Виртуализация общества. Версия 2.0. – СПб.: Петербургское Востоковедение, 2002. – 91 с.
8. Кормочи Е.А. Отношение к природе как философская проблема: Запад и Китай // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2012. – №4. – С. 142–146.
9. Кормочи Е.А. Человечество сегодня: факторы глобального кризиса // Глобальное будущее 2045. Антропологический кризис, конвергентные технологии, трансгуманистические проекты: научное издание: Материалы Первой Всероссийской научной конференции, г. Белгород, 11–12 апреля 2013 г. – М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация»; Минск: Белорусский Дом печати, 2014. – С. 84–95.
10. Козлов Б.И. О философских основаниях постиндустриальной модернизации общества // Модернизация общества и экология. – Ч. 1. – М., 2006. – С. 8–15.
11. Кортунов В.В. Бегство от реальности (или Обратная сторона телекоммуникационных технологий). – М.: [б. и.], 2003. – 167 с.
12. Мазуренко И.В. Национально-культурная идентичность в условиях глобализации: социально-философский анализ: дис. ... канд. филос. наук : по спец. 09.00.11. – М., 2009. – 176 с.
13. Московичи С. Век толп. Исторический трактат по психологии масс. – М.: Центр психологии и психотерапии, 1998. – 480 с.
14. Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. – 2-е изд., перераб. и дополн. – Мн.: Интерпрессервис; Книжный дом, 2001. – 576 с.
15. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс // Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры. – М., 1991. – С. 309–349.
16. Печчи А. Человеческие качества / А. Печчи. – М.: Прогресс, 1980. – 302 с.

17. Предовская М.М. Модификация и трансформация культурной идентичности: дис. ... канд. филос. наук: по спец. 09.00.13. – СПб., 2009. – 188 с.
18. Степин В.С. Перелом в цивилизационном развитии. Точки роста новых ценностей // Глобальное будущее 2045. Конвергентные технологии (НБИКС) и трансгуманистическая эволюция / Под ред. проф. Д. И. Дубровского. – М.: ООО «Издательство МБА», 2013. – С. 10–25.
19. Уайт Л.Мл. Исторические корни нашего экологического кризиса / Л. Уайт мл. // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности: Пер. с англ. и франц.; сост. Л.И. Василенко и В.Е. Ермолаевой. – М.: Прогресс, 1990. – С. 188–202.
20. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
21. Хесле В. Кризис индивидуальной и коллективной идентичности // Вопросы философии. – 1994. – №10. – С. 112–123.
22. Шульгина Д.Н. Глобализация и культурная идентичность: дисс. ... канд. филос. наук: по спец. 09.00.11 / Шульгина Дина Николаевна. – Воронеж, 2010. – 163 с.
23. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.
24. Christensen C. M. The Innovative University: Changing the DNA of Higher Education from the Inside Out / Christensen C. M., Eyring H. J. – San Francisco: Jossey-Bass, 2011.
25. Toffler A. The Third Wave. – N. Y.: William Morrow, 1980. – 516 p.

---

**Кормочи Елена Александровна** – канд. филос. наук, доцент  
ФГБОУ ВПО «Камчатский государственный университет им. Витуса Беринга», Россия, Петропавловск-Камчатский.

---

*Лыкова Татьяна Рафкатовна*

## СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ И ФОРМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ

**Ключевые слова:** *позиция, патриотическая позиция, воспитание, патриотические убеждения, патриотическое поведение, патриотические чувства.*

*Статья раскрывает подходы к определению патриотической позиции, структуру патриотической позиции. Анализируется субъект, объект патриотических отношений, раскрывается содержание патриотических убеждений, патриотического поведения, патриотических чувств.*

**Keywords:** *balloon, patriotic position, education, patriotic persuasion, patriotic behavior, patriotic feelings.*

*The Article reveals the approaches to the definition of Patriotic position, the structure of a Patriotic position. Analyzed subject, object, Patriotic relations, the content of Patriotic beliefs, Patriotic conduct, Patriotic feelings.*

Одной из логически необходимых составляющих педагогического анализа проблемы формирования патриотической позиции является выявление сущности понятия «патриотическая позиция».

Как показывает изучение научной литературы, на сегодняшний день нет единого подхода к определению сущности и содержания понятия «позиция». Так, последняя определяется как «точка зрения, мнение в каком-либо вопросе (отстаивать свою позицию)» [2; с. 251].

Позицию трактуют как положение индивида в статусно-ролевой внутрисупружной структуре [23].

А.К. Маркова рассматривает позицию как определенную «систему качеств личности, необходимых для успешного осуществления деятельности» [27, с. 82]. Е.П. Белозерцев считает, что позиция – это твердые убеждения [3, с. 96]. По мнению И.Я. Лернера, позиция – это состояние готовности, имеющее характер обобщенного предрасположения действовать в определенной ситуации определенным образом [22, с. 22].

С.П. Малахов считает, что позиция – это одно из важнейших и устойчивых отношений личности, оценочно связывающее ее с действительностью и проявляющееся в ее жизнедеятельности и поведении. Позиция молодого человека является проекцией духовной жизни общества, формируемой под влиянием общественных воздействий, обусловлена системой воспитания и обучения в семье, школе, определенной структурой общественных отношений [26].

Мы разделяем точку зрения тех ученых, которые считают, что позиция – это система отношений человека к определенным сторонам действительности, проявляющаяся в поведении и поступках [1; 31; 33]. Так, В.М. Мясичев правомерно рассматривает позицию личности как интеграцию доминирующих избирательных отношений человека в каком-либо существенном для него вопросе [33]. Сущность позиции, таким образом, определяется через понятие «отношение».

Понятие «отношение» является базовой категорией психологии. В этом качестве под отношением понимается «социализированная связь внутреннего и внешнего содержания психики человека, его взаимодействие с окружающей действительностью и сознанием» [20, с. 313]. Отношение – атрибут любой связи человека с реальностью: непосредственной и опосредованной, физической и идеальной.

С психологической точки зрения, отношение выступает индикатором и средством выражения, объективации всех действий человека. Основными характеристиками отношения как результата взаимодействия и общения высту-

пают активность (выраженность), модальность (положительная, отрицательная, нейтральная), широта, устойчивость, интенсивность и осознанность. Отношение – как процесс проходит в своем развитии определенные этапы: формирование, развитие, стабилизация или распад [20, с. 315].

Одним из первых в отечественную психолого-педагогическую литературу понятие «отношение» ввел А.Ф. Лазурский. В своих трудах он неоднократно подчеркивал, что личность – это сложное целое. Разнообразные проявления личности он делил на два рода: эндopsихические, составляющие психофизиологическое ядро личности, и экзопсихические, характеризующие отношения личности к различным явлениям окружающей действительности. Придавая большое значение социальному в формировании личности, он указывал, что отношения характеризуют личность в целом, все стороны ее психической жизни [21].

Интерес представляет психологическая модель личности, данная В.Н. Мясисцевым. Согласно предложенной им модели, основными элементами психологической структуры личности являются «отношения». Элементы индивидуального сознания он рассматривает как отношения личности и распределяет их по трем группам: 1) витальные, ситуативно обусловленные отношения-влечения; 2) отношения конкретно личностного характера, личной симпатии, антипатии, непосредственного утилитарного интереса или расчета; 3) идейные отношения. В зависимости от того, какие отношения преобладают, можно говорить о характере и уровне развития личности [32].

По мнению А.А. Бодалева, отношения личности – это динамические тенденции. По этому поводу он пишет: «Отношения – это всегда более или менее устойчивые для данной личности тенденции характерным образом отражать действительность, эмоционально на нее откликаться и так же характерно в этой действительности вести себя» [6, с. 7].

М.И. Бобнева и О.И. Зотова считают, что отношения личности к окружающей действительности составляют содержание ее направленности [16, с. 247].

Внутренний процесс формирования личности приводит, как определяет В.Н. Мясисцев, к образованию оценочных отношений поступков и переживаний человека. Отношения возникают, развиваются и становятся устойчивыми свойствами личности под влиянием обстоятельств жизни и воспитания. Формирование отношений не может быть оторвано от объективных социальных отношений и, в конечном счете, определяется ими.

Отношения проявляются во взглядах, убеждениях, вкусах, эмоциональных переживаниях, в побуждениях и стремлениях к действию и в самих действиях. Можно сказать, что отношения есть своеобразный момент перехода от сознания к деятельности. «Они имеют как бы две стороны: объективную (реализация намерений, интересов, потребностей, целей) и субъективную (мотивы, чувства, стремления, убеждения). Обе стороны создают единую ткань отношений» [7, с. 38].

В современных исследованиях по психологии делается попытка выделить компоненты структуры отношений, определить формы их проявления. Ученые включают в структуру отношения убеждения, чувства и привычки, потребности и мотивы.

Мы разделяем точку зрения И.С. Марьенко, который указывает, что процессу формирования отношений присущи две взаимосвязанные стороны: разработка определенной системы убеждений, «привычных отношений», окрашенных соответствующими чувствами, и формирование устойчивых форм поведения, накопление практического опыта поведения. То есть он включает в структуру отношений убеждения, чувства и устойчивые формы поведения [28].

Таким образом, под отношением в нашем исследовании понимается избирательная связь субъекта с объектом действительности, установленная сознанием субъекта в рациональной, эмоциональной и практически-действенной формах его существования.

Охарактеризовав в наиболее общем виде категории «позиция» и «отношение», перейдем к рассмотрению понятия «патриотическая позиция».

Термин «патриотическая позиция» для педагогической науки является недостаточно раскрытым, он неоднозначно трактуется учеными. Вместе с тем правильное понимание сущности данного понятия (как со стороны педагога, так и со стороны студента) предоставило бы педагогу возможность ясно определять в своей деятельности основной комплекс необходимых задач по формированию патриотической позиции, способов их решения в единой системе патриотического воспитания личности.

Все подходы к пониманию патриотической позиции, имеющиеся в научной литературе, условно можно разбить на несколько групп.

К первой, наиболее многочисленной группе, можно отнести получившие наибольшее распространение в литературе суждения, определяющие патриотизм и патриотическую позицию как чувство любви к родине, отечеству [9], [19] и др. Эта группа характеризуется фиксацией определенного позитивного, нередко ярко выраженного эмоционального отношения к отечеству, характеризующегося уровнем проявления в абстрактной форме любви к природе, родному краю, отчужденности, к местам детства и т.д. В нем выделяется направленность, сила, возвышенность самого чувства, имеющего исключительное значение.

Ко второй группе можно отнести толкование патриотической позиции, основывающееся на выделении в ее структуре, с одной стороны, значимых рациональной и эмоциональной составляющих, а с другой стороны, деятельности составляющей, побуждающей к активным действиям, поступкам на благо своей Родины.

К третьей группе – определения, трактующие сущность патриотической позиции в неразрывной связи с личностью. Сформированность патриотической позиции выступает определенным уровнем развития личности, ее духовно-нравственного становления и совершенствования.

Патриотическая позиция выступает результатом взаимодействия психического и социального, внешнего и внутреннего, объективного и субъективного, являясь предрасположенностью личности действовать определенным образом в отношении к людям, обществу, государству, Родине.

Патриотические отношения выступают предпосылкой материализации патриотического сознания и осуществления патриотического поведения. Патриотическое сознание и поведение – это отражение субъектом значимости своего Отечества, государства и готовности предпринять необходимые действия по созданию условий для их процветания, защите национальных интересов. Поэтому патриотические отношения, как правило, ценностно либо нормативно оформленные отношения [11].

«Содержательная сторона ценностного отношения – воплощаемое в нем осмысляющее отношение субъекта (индивидуального, частичного и совокупного во всех масштабных модификациях) к объекту (реальному или идеальному, к «вещи», «свойству» или «отношению» объектов), отражающее реальное жизненно-практическое отношение данного объекта к субъекту...» [18; с. 58–59].

Патриотическое поведение представляет собой способ воплощения патриотических отношений и осуществления всех видов воздействия субъекта на объект патриотизма, совокупность действий, направленных на реализацию патриотических целей. Оно составляет материальную основу патриотической позиции, ее реально ощущаемую и видимую сторону.

Патриотические отношения возникают в процессе общественной практики как реальная связь субъекта с объектом своих действий, как своеобразный канал трансформации всех видов воздействия на объекты патриотизма. Патриотические отношения направлены на совершенствование всех сторон жизни страны.

Для того чтобы хотя бы в наиболее общем виде раскрыть содержание патриотической позиции, необходимо определить основные объекты патриотических отношений и характер связи между объектами и субъектом отношений.

При этом под объектом будем понимать «фрагмент реальности, на который направлена активность субъекта в процессе взаимодействия его с внешним миром» [4, с. 67]. А связь будем рассматривать как способ взаимодействия субъекта и объекта» [4, с. 60]. При этом следует подчеркнуть, что побуждением к установлению связи между субъектом и объектом является значимость последнего для первого. Связь может устанавливаться на совершенно различной основе, что приводит к появлению бесчисленного количества ее видов, различающихся своей универсальностью.

Рациональная связь определяется установлением признаков, образа, представлений, понятия, значения, ценности, смысла патриотического объекта и проявляется в его понимании и знании о нем.

Эмоциональная связь с объектом патриотического отношения выражается в чувствах любви, уважения, преданности, гордости, веры в возрождение, надежды на процветание, ненависти к врагам и т.п.

Практически-действенная связь, в свою очередь характеризуется такими категориями, как почитание, служение, забота о благе, исполнение долга, обязанность, ответственность, стремление принести пользу, защита и т.п.

Нам представляется, что основными объектами патриотического отношения являются: Родина, родной народ, семья, гражданин-патриот, государство, родная природа, православие, отечественная история, культура России.

Важнейшим объектом патриотического отношения является Родина. Этимологический анализ понятий «род», «родство», «родня» дает смысловую связь между субъектом и другими людьми по следующему основанию - близость по общности происхождения, по непосредственному сходству (С.И. Ожегов). Отсюда отношение к Родине представляет собой связь человека со страной, регионом, основанную на происхождении, непосредственном сходстве. В данном случае речь идет о некоторых характерологических ассоциативных подобиях: «широкая русская душа» – широкие поля, «голубые глаза» – ярко синие реки и озера Родины, неторопливая русская речь – неспешно текущие реки и т.д.

Очевидно, что слово «Отечество» происходит от «отец», в тоже время привычно до тривиальности словосочетание «Родина – мать». В данном случае речь идет о том, что, с одной стороны в патриотизме присутствуют субъективные детские проекции: благодарности детей по отношению к родителям (за порождение на свет), уважение детьми родителей (признание авторитета отца, отец носитель социальных норм), возможности детей получить физическую защиту, моральную поддержку, совет в трудное время (сильный отец – защитник, покровитель, наставник), возможности детей получить тепло, ласку, возможность быть принятым, несмотря на все ошибки, обиды, заблуждения (со стороны любящей матери). С другой стороны, в рамках этих отношений дети несут обязанность заботы о родителях в старости, болезни и т.п. В этом плане можно констатировать следующие составляющие отношения субъекта и страны, определяемой им в качестве Родины или Отечества – связь эмоциональную: любовь и благодарность Родине, и связь функциональную: получатель добра – должник, реализующий свой патриотический долг.



Важнейшими объектами патриотического отношения следует признать родной народ и семью. Так устроен человек, что значительная часть его характера, его особенностей обусловлена его предками, его родом и народом. Каждый является в первую очередь носителем родового и семейного характера, и уже потом – характера индивидуального. В семье человек учится жить общей жизнью, сопрягать в единстве любви разные характеры, разные судьбы, разные жизненные направления и интересы. Семья призвана передавать от поколения к поколению духовно-религиозную, национальную и отечественную традицию. Ценности национальной культуры человек впитывает в семье. Приученный к ответственному служению в семье, он будет готов к ответственному служению народу, Отечеству.

Родной народ как объект патриотического отношения – это не безликая масса. Поэтому речь может и должна идти о его представителях, особым образом проявивших себя на поприще служения Родине, заслуживших, в свою очередь уважение и почитание. В данном случае объектом патриотического отношения является гражданин-патриот. Россия вела суровые войны.

Доставляя славу государству, укрепляя его силу, военные победы уносили множество жизней. Патриотическое отношение в связи с этим должно воспитываться в понимании взаимности долга воина отдать жизнь за Отечество, родной народ и долга оставшихся живыми деятельно помнить о нем: предать земле останки, поминать в церковной и гражданской традиции поминаемых павших, опекать вдов и сирот, создать достойные условия жизни инвалидам и ветеранам войны. Не должен остаться без внимания и человек, известный своими достижениями в труде, науке, искусстве, политике, человек, приумноживший славу Родины на поприще гражданского служения.

Следующий объект патриотического отношения – государство. Детям и молодым людям необходимо осознать духовную сущность государства. Ильин писал: «Государство в его духовной сущности есть ни что иное, как родина, оформленная и объединенная публичным правом, или иначе – множество людей, связанных общностью духовной судьбы и сжившихся в единство на почве духовной культуры и правосознания.... Внешнее принуждение, к которому вынуждена прибегать государственная власть, не определяет сущности государства... Государство творится внутренне, душевно и духовно. Государственная жизнь отражается во внешних поступках людей, а совершается и протекает в их душе, ее орудием или органом является человеческое правосознание... Государство есть организованное сообщество людей, связанных между собой духовной солидарностью и признающих эту солидарность не только умом, но поддерживающих ее силой патриотической любви, жертвенной волей, достойными и мужественными поступками» [17, с. 319].

Следующим объектом патриотического отношения является родная природа. «Родина есть священная тайна каждого человека, так же, как и его рождение», – пишет С.Н. Булгаков: «Теми же таинственными и неисследимыми связями, которыми соединяется он через лоно матери со своими предками и прикреплается ко всему человеческому древу, он связан через Родину и с матерью-землею, и со всем Божьим творением» [8, с. 119]. Природа – это единственный источник биологического и культурного существования и человечества, и каждого из нас. Такое понимание природы предьявляет человеку высочайшую ответственность за ее состояние с учетом того, что сам человек и все человечество является порождением и частью природы. Природа – это уникальное богатство России. У каждого человека свое представление о ней. Кто-то отмечает уникальность животного и растительного мира, кто-то подчеркивает свою любовь к кормилице-земле. Одно ясно: природа – это животворный родник мысли, доброты, любви, источник глубоких патриотических чувств. Воспитание любви к родному ландшафту, развитие способности созерцать кра-

соту родной земли, беречь ее – это тот компонент патриотического воспитания, который практически никогда не утрачивался в нашей педагогической традиции, хотя в советское время как особый его элемент не рассматривался.

К объектам патриотического отношения, на наш взгляд, следует отнести и религию. Религиозная духовная традиция нашей страны, составляет основу единства многонационального народа России, являющейся домом многих этносов, связанных общей судьбой на родной земле. Религиозная вера пробуждает переживание сопричастности к судьбе всего человечества, сознание общности духовного призвания всех людей, она не допускает культурного сепаратизма и национального шовинизма. Вера в общее призвание всех народов и каждого человека к добру и справедливости составляет средоточие ценностного сознания основных религиозных верований. В годы официального атеизма из условий роста патриотического сознания искусственно исключали переживания, связанные с традицией веры. Сегодня образы церковного служения Отечеству должны занять достойное место в патриотическом воспитании. Церковь несет в себе животворящую святину, обновляющую и восполняющую народные силы. В полноте церковной жизни через образы святых людей – праведников, домостроителей, воинов – раскрываются истоки и существо культурной работы, созидающей наше Отечество и определяющей народную судьбу.

Важнейшим объектом патриотического отношения является отечественная история. Историческая память составляет одну из основ осознания человеком своего «Я» в семейной родословной и в истории своего народа, понимания нашего «Мы» в национальной и культурной общности страны, а также в рамках общечеловеческой цивилизации. Ее роль особенно актуальна в формировании патриотического отношения граждан страны к своему Отечеству и государству в настоящее время, когда в российском обществе происходит трансформация духовных ценностей, социальных институтов и нравственных регуляторов поведения, формируется новая социально-экономическая и политическая система общества. В памяти людей аккумулируются представления о героических событиях отечественной истории, о выдающихся деятелях и ярких достижениях страны.

Еще одним объектом патриотического отношения выступает многогранная культура России. Отечественная культура – сокровищница, созданная разумом, душой и руками человека, существующая в виде духовных ценностей, социальных традиций, разнообразных способов организации человеческой жизнедеятельности. Она представляет собой совокупность достижений в области науки, искусства, морали, воспитания, а также предметов труда и творчества. Культура в России – явление самобытное, духовно богатое и творчески яркое. Особо следует выделить культурные традиции – устоявшиеся обычаи, обряды, идеи и ценности, нормы поведения и т. п., которые цементируют и украшают жизнь Отечества.

Мы назвали основные объекты патриотических отношений. При этом следует отметить, что в учебно-воспитательном процессе они могут и должны конкретизироваться, поскольку являются сложными объектами, включающими множество составляющих. Так, например, государство имеет символические культурные признаки, к которым относятся флаг, герб и гимн. Поэтому патриотическое отношение к государству предполагает такое же отношение и к его символам.

Из вышесказанного следует важный для нас вывод – патриотические отношения являются своеобразным аспектом всех форм социальных отношений: политических, правовых, нравственных, эстетических, экономических, исторических, экологических, религиозных и т. д.

Таким образом, содержательную основу патриотической позиции личности составляет содержание ее ценностных патриотических отношений как со-

вокупности рациональных, эмоциональных и практически-действенных связей, установленных с основными патриотическими объектами: Родиной, родным народом, семьей, гражданином-патриотом, государством, родной природой, отечественными историей, религией и культурой.

Формами проявления и элементами внутренней структуры патриотической позиции личности являются патриотические убеждения, базирующиеся на глубоких и широких знаниях по проблематике патриотизма, патриотические чувства, патриотические поведение и деятельность, определяющие ее внутренний психологический механизм формирования и развития.

Убеждение – это то, что человек хорошо продумал, что он готов отстаивать в любых условиях. Убеждение есть результат сложнейшего процесса, в ходе которого знания приобретают силу глубоких внутренних мотивов деятельности и поведения, формируют осознанные потребности и установки личности.

Знания (и патриотически ориентированные знания как их частная составляющая) представляют собой, с одной стороны, «...целостную и систематизированную совокупность научных понятий о закономерностях природы, общества и мышления, накопленную человечеством в процессе активной преобразующей производственной деятельности и направленную на дальнейшее познание и изменение объективного мира» [14, с. 240], а с другой – это «...зафиксированная информация, которая с различной степенью достоверности и объективности отражает в сознании человека объективные свойства и закономерности изучаемых объектов, предметов и явлений окружающего мира» [15, с. 212]; в совокупности с навыками и умениями они обеспечивают «...правильное отражение в представлениях и мышлении мира, законов природы и общества, взаимоотношений людей, места человека в обществе и его поведения» [13, с. 143].

Обязательными характеристиками знания являются объективность, верность или достоверность, глубина и полнота, адекватное отражение реальности, ее закономерностей, структурированность и фиксированность, а применительно к индивидуальному опыту – их психологичность, субъективность и динамичность.

К знаниям, важным для формирования патриотической позиции, относятся знания, раскрывающие сущность и содержание понятий, характеризующих основные объекты патриотического отношения и их признаки; знания о сущности патриотических чувств; знания о способах патриотического поведения и деятельности.

На основе патриотических знаний формируются патриотические убеждения. Слово «убеждение» в русском языке принадлежит к тому типу многозначных слов, у которых каждое из значений отражает одну из сторон сложного многомерного явления. Известно три значения этого слова. Во-первых, убеждение – это важнейший элемент нравственного сознания людей. Убеждения – наиболее стойкие, подтвержденные личным опытом взгляды человека, составляющие основу его мировоззрения и регулирующие поведение личности. Во-вторых, убеждением называется сам процесс формирования убеждений в сознании человека. И, в-третьих, убеждение является важнейшим методом воспитания.

Понятие «убеждение» широко применяется в различных областях науки, но определения его содержания весьма разнообразны. Большинство авторов придерживаются позиции, согласно которой убеждение рассматривается как единица мировоззрения личности, придающая ему действенный характер (М.Н. Алексеев, Н.А. Менчинская, Э.И. Монозон, Р.М. Рогова и др.). В философской литературе под убеждением чаще всего понимают определенное состояние сознания личности, уверенность человека в вавроте своих взглядов,

принципов, идеалов, предполагающую их действенную реализацию. В педагогической литературе подчеркивается заключенное в убеждениях единство знания и личного отношения к нему, переживания его истинности.

По мнению И.К. Журавлева, убеждения – это знания, опирающиеся на опыт, связанные с чувствами и переживаниями, т.е. единство знаний и чувств [10, с. 48].

Н.А. Менчинская определяет убеждение как устойчивое состояние личности, выражающее ее готовность к применению знаний в качестве регуляторов своего поведения [29, с. 309].

Э.И. Монозон и Р.М. Рогова считают, что убеждение – это твердая, непоколебимая уверенность человека в правильности своих принципиальных взглядов, ведущих к постоянной готовности вести бескомпромиссную борьбу за их осуществление [30, с. 143].

Б.Т. Лихачев понимает под убеждением знания, идеи, концепции, теории, гипотезы, в которые человек верит, как в истину. Органическим свойством убеждений является чувства [24, с. 121].

Г.Е. Залеский рассматривает убеждение как устойчивое свойство личности, выражающее ее готовность к применению знаний (понятий, норм, оценок) в качестве регуляторов своего сознания и поведения [12, с. 78].

Убеждения выступают важным мотивом деятельности, стимулирующим внутреннюю активность студента [37, с. 411]. Отмечается, что убеждения – это осознанные мотивы, а их наличие предполагает высокий уровень активности личности. Есть другая позиция относительно природы убеждений, сторонники которой указывают на неправомерность отождествления понятия убеждения с понятиями мотива и установки. Эта группа авторов предпочитает рассматривать убеждения как особые знания, суждения, мнения, которые связаны с глубоким признанием и переживанием их истинности, бесспорной убедительности. На основе вышеизложенного можно сделать вывод о том, что в философской, педагогической и психологической литературе отсутствует единство определения данного понятия. Мы разделяем точку зрения тех исследователей проблемы убеждений, которые считают, что этот феномен отражает знания человека о явлениях внешнего мира (или другой вид информации о них), субъективную оценку истинности этой информации и определенную меру уверенности в справедливости своей оценки.

Патриотические убеждения – устойчивое свойство личности, выражающееся в твердой уверенности человека в правильности освоенных и отстаиваемых им патриотически ориентированных знаний и взглядов. В таком формате в структуре патриотической позиции явственно просматривается базовая функция знаний об основных патриотических объектах, патриотических отношениях личности и формах их проявления, о способах и формах патриотической деятельности и социально значимого поведения, глубоко освоение которых приводит школьника к стремлению отстаивать их во взаимодействии с другими людьми и руководствоваться ими в своем поведении и деятельности.

Следующий элемент патриотической позиции – патриотические чувства. Чувство – одна из основных форм переживания человеком своего отношения к предметам и явлениям действительности. Оно отличается относительной устойчивостью и постоянством. Чувства выделяют явления, имеющие постоянную мотивационную значимость [39, с. 273].

Чувства – наиболее устойчивые эмоциональные состояния; они носят предметный характер. В нашем исследовании речь идет, прежде всего о высших чувствах. Их характерные особенности: большая степень обобщенности, которой они могут достигать в своих развитых формах; высшие чувства всегда связаны с более или менее отчетливым осознанием общественных норм, относящихся к той или иной стороне действительности. Поскольку в высших чувствах раскрывается в известной мере отношение человека в целом к миру и к жизни, их иногда называют мировоззренческими чувствами [38, с. 200].

Большинство исследователей (А.Н. Леонтьев, А.С. Никифоров, А.В. Просвирин, Г.Х. Шингаров и др.) подразделяют чувства на нравственные (моральные, этические), интеллектуальные, эстетические и практические. Нравственными называются чувства, которые испытывает человек при восприятии явлений действительности и сравнении этих явлений с нормами, категориями морали, выработанными в обществе. Общественные межличностные отношения определяют их содержание. Леонтьев А.Н. называет эту группу иначе – социальные чувства. Интеллектуальными чувствами называются переживания, связанные с познавательной деятельностью человека. Предметом познавательных чувств является как сам процесс приобретения знаний, так и его результат. Способность руководствоваться при восприятии явлений окружающей действительности понятиями прекрасного, красоты лежит в основе эстетических чувств. Предметом их могут оказаться различные явления действительности: общественная жизнь человека, природа, искусство. Чувства, порожденные деятельностью, ее изменениями, особенностями ее осуществления называются практическими.

Патриотические чувства – а это, в первую очередь, чувства любви к Родине, верности ее интересам, веры и надежды на ее возрождение и процветание – являются высшими чувствами, имеют нравственный, интеллектуальный, эстетический и практический контексты. Патриотические чувства составляют эмоционально-чувственную сторону патриотической позиции личности в целом.

Еще один элемент и форма проявления патриотической позиции – патриотическое поведение.

«Поведение – присущее живым существам взаимодействие с окружающей средой, опосредованное их внешней (двигательной) и внутренней (психической) активностью» [36, с. 244].

«Поведение – совокупность реальных действий, внешних проявлений жизнедеятельности живых существ, в том числе человека» [35, с. 200]. Поведение предусматривает усвоение выработанных человеком определенных норм и правил. Оно выступает внешним выражением его внутреннего мира, всей системы его отношений. Причем знание человеком определенных норм, правил, способов поведения недостаточно для его регулирования, если они не усвоены им сознательно и не стали его внутренними установками. Поэтому педагогически целесообразно формирование внутренних регуляторов поведения путем практического осуществления определенного поведения [35, с. 201].

В нашем исследовании речь идет об устойчивых формах поведения, которые являются ничем иным, как качествами личности.

Мы разделяем точку зрения Ю.М. Орлова, согласно которой, качество личности – это устойчивая форма поведения в связи с конкретными, типичными для данного вида поведения ситуациями [34, с. 16].

В нашем исследовании речь должна идти об устойчивых формах поведения личности, не только делающих ее поведение социально значимым, но и обеспечивающих эффективность патриотической деятельности. В связи с этим особую роль в нашем исследовании играет вывод современных психолого-акмеологических исследований, согласно которому, важные для определенной деятельности качества, это те, «которые оказывают влияние на эффективность основных характеристик деятельности» [25, с. 11].

К сожалению, в науке пока нет системного описания психологических свойств, воспроизводящего всю полноту и разнообразие патриотических качеств личности. Каждый автор предлагает их собственный набор, включая в него и патриотические чувства (например, любовь к Родине), и патриотические установки (например, готовность к защите Родины) и т. д.

Исследование, проведенное в 60–80-х годах В.А. Бломкиным, позволило выявить и типологизировать большой терминологический набор, характеризую-

ющий все наиболее значительные качества личности. Им выделены четыре основных типа качеств: мировоззренческие, моральные, деловые, прагматические [5, с. 38–42].

Однако в этом перечне нет группы, куда вошли бы собственно патриотические качества. На наш взгляд, это правомерно. Патриотические качества личности – это те качества, которые отражают ее функциональную связь с основными патриотическими объектами и определяются особенностями нравственного регулирования поведения.

Поэтому в определении патриотических качеств личности мы исходим из положения, что патриотические качества – это часть нравственных качеств, включающих, во-первых, отношения личности к людям (соборность, коммуникативность, альтруизм, эмпатийность, толерантность и т.д.) поскольку Родина – это и люди, для которых она является общей; во-вторых, это качества, повышающие эффективность любой социально значимой деятельности субъекта (ответственность, честность, исполнительность, обязательность и т.д.); в третьих, это качества, выражающие отношения к национальной собственности (бережливость, заботливость и т.д.), в качестве которой выступает природное богатство и культурно-историческое наследие Отечества.

Таким образом, проведенный анализ позволил нам сформулировать определение патриотической позиции личности. Патриотическая позиция личности – это система ее патриотических отношений, формами проявления и структурными компонентами которых являются патриотические убеждения, чувства и качества.

#### *Список литературы*

1. Ананьев Б.Г. Психология личности / Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев. – М.: МГУ, 1988. – 190 с.
2. Баханьков А.Е. Толковый словарь русского языка / А.Е. Баханьков, И.М. Гайдукевич, П.П. Шуба. – Мн.: Парадокс, 1999. – 416 с.
3. Белозерцев Е.П. Подготовка учителя в условиях перестройки / Е.П. Белозерцев. – М.: Педагогика, 1989. – 220 с.
4. Бехтель Э.Е. Контекстуальное опознание / Э.Е. Бехтель, А.Э. Бехтель. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.
5. Блюмкин В.А. Этика и жизнь / В.А. Блюмкин. – М.: Политиздат, 1987. – 111 с.
6. Бодалев А.А. Психология личности / А.А. Бодалев. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 199 с.
7. Болотина Л.Р. Нравственные отношения как социальная, психологическая и педагогическая категория / Формирование нравственных отношений в учебной и внеклассной работе младших школьников: сб. науч. трудов // Л.Р. Болотина. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1984. – С. 33–46.
8. Булгаков С.Н. От марксизма к идеализму: сб. ст. / С.Н. Булгаков. – Frankfurt na. M.: Посев, 1968. – 347 с.
9. Волков М.Б. Не быть иностранцами в своем Отечестве / М.Б. Волков // Ориентир. – 1998. – №3. – С. 17–22.
10. Журавлев И.К. Через доказательства к убеждениям / И.К. Журавлев. – Ереван: Луйс, 1981. – 87 с.
11. Завершинский К.Ф. «Эрос» и «танатос» российского дискурса патриотизма / К.Ф. Завершинский // Вестник Новгородского государственного университета. – 2000. – №16. – С. 36–45.
12. Залесский Г.Е. Психологические вопросы формирования убеждений / Г.Е. Залесский. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1982. – 120 с.
13. Знания / Большой психологический словарь // Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: Прайм – Еврознак, 2003. – С. 143.
14. Знания / Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. – М.: Книжный Дом, 2003. – С. 240.
15. Знания / Современный философский словарь // Под ред. В.Е. Кемерова. – М.: Панпринт, 1998. – С. 212.
16. Зотова О.И. Ценностные ориентации и механизмы социальной регуляции поведения / М.И. Бобнева, О.И. Зотова // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – С. 241 – 254.
17. Ильин И.А. Собр. соч. / И.А. Ильин // Сост. Ю.Т. Лисица. – Т.4. – М.: Русская книга, 1994. – 624 с.

18. Каган М.С. Идеологическая содержательность ценностного отношения / М.С. Каган // Хрестоматия по педагогической аксиологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений; сост. В.А. Сластенин, Г.И. Чижикова. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2005. – С. 58–75.
19. Кондрашин И.И. О современном понимании патриотизма / И.И. Кондрашин // Вестник Российского философского общества. – 2002. – №2. – С. 19–27.
20. Крысько В.Г. Социальная психология: словарь-справочник / В.Г. Крысько. – М.: Харвест, М.: АСТ, 2001. – 688 с.
21. Лазурский А.Ф. Классификация личностей / А.Ф. Лазурский. – М. – Петроград, 1923. – 302 с.
22. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории Пособие для учителей / И.Я. Лернер. – М.: Просвещение, 1982. – 191 с.
23. Липкина А.И. Психология самооценки школьника: Автореф. дис... д-ра пед. наук / А.И. Липкина. – М., 1968. – 44 с.
24. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: Учеб. пособие для студентов пед. учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК. – изд. 2-е, испр. и доп. / Б.Т. Лихачев. – М.: Прометей, 1996. – 462 с.
25. Лотова И.П. Психологические условия эффективности профессиональной деятельности работников социальных служб / И.П. Лотова. – М.: Изд-во МГСУ «Союз», 1999. – 126 с.
26. Малахов С.П. Отчет о результатах социологического исследования по теме «Патриотическое воспитание и условия формирования гражданской позиции молодежи в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре» / С.П. Малахов. – Ханты-Мансийск: Ком. по молодеж. политике Ханты-Мане. авт. окр. – Югры, 2004. – 122 с.
27. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А.К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – №8. – С. 34–40.
28. Марьенко И.С. Основы процесса нравственного воспитания школьников / И.С. Марьенко. – М.: Просвещение, 1980. – 183 с.
29. Менчинская Н.А. Психологические закономерности формирования научного мировоззрения / Н.А. Менчинская // Психология формирования и развития личности; отв. ред. Л.И. Анциферова. – М.: Наука, 1981. – С. 19–28.
30. Методологические и теоретические проблемы формирования коммунистического мировоззрения школьников / Под ред. Э.И. Монозона, Р.М. Роговой. – М.: Педагогика, 1984. – 239 с.
31. Мясичев В.М. Личность и неврозы / В.М. Мясичев. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1960. – 426 с.
32. Мясичев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений / В.Н. Мясичев // Психологическая наука в СССР. – Т. 2. – М., 1960. – 423 с.
33. Мясичев В.М. Психология отношений / В.М. Мясичев // Под ред. А.А. Бодалева. – М. – Воронеж, 1998. – 362 с.
34. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности: Книга для учителя / Ю.М. Орлов. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
35. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. Бим-Бад; ред.-кол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
36. Поведение / Краткий психологический словарь // Сост. Л.А. Карпенко; под. Общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – С. 244–245.
37. Психология. Словарь. / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского – 2-е изд. исправ. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 426 с.
38. Просвирнина А.В. Психолого-педагогические проблемы развития личности в современных условиях / А.В. Просвирнина. – СПб.: Питер, 1999. – 213 с.
39. Слободчиков В.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учеб. пособие для студентов вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев; под общ. ред. В.Г. Щур. – М.: Шк. пресса, 2000. – 416 с.

---

**Лыкова Татьяна Рафкатовна** – старший преподаватель ФГБОУ ВПО «Уральский государственный лесотехнический университет», Россия, Екатеринбург.

---

*Сахно Екатерина Михайловна  
Логвина Светлана Андреевна  
Ягенич Лариса Викторовна*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-СТОМАТОЛОГОВ**

**Ключевые слова:** лексическая компетенция, коммуникативные технологии обучения, механизмы, лексический материал, отраслевая лексика.

*Лексические навыки оперирования сложной в семантическом плане профессиональной лексикой требуют постоянного формирования и совершенствования, чтобы обеспечить студентам иноязычное общение в сфере своей будущей деятельности. Повысить эффективность изучения студентами лексического материала и сформировать лексическую компетенцию можно в учебной деятельности, построенной на основе использования коммуникативных технологий и акцентирования внимания на познавательной активности, организации обучения как коллективной, совместной деятельности и взаимодействия преподавателей и студентов.*

**Keywords:** *lexical competence, communication technology, the mechanisms of speech-intellectual operation with the lexical material, professionally oriented vocabulary.*

*Lexical skills in operating complex semantic terms of professional vocabulary require constant formation and improvement, to provide students with foreign language communication in its future professional activities. To increase the effectiveness of learning lexical material and form a lexical competence, learning activities can be built through the use of communication technologies and focusing on cognitive activity, the organization of training as a collective one as well as joint activities and interaction of teachers and students.*

Уровень практического владения иностранным языком студентами неязыковых вузов напрямую зависит от глубины сформированности их лексической компетенции, является составной частью иноязычной коммуникативной грамотности. Только достаточно большой объем усвоенных лексических единиц позволяет студенту активно участвовать как в учебном, так и в реальном иноязычном общении, быстро и качественно получать информацию из аутентичных источников. Поэтому отраслевой стандарт высшего образования и ФГОС ВПО по направлению подготовки (специальности) «*Стоматология*» (060201) утвержденный Министерством образования и науки РФ определяет предметом обучения в вузах медицинского профиля специальную лексику в объеме 3000 учебных лексических единиц общего и терминологического характера, которая используется в практике международного стоматологического общения. Отсюда вытекает необходимость освоения профессиональной терминосистемы как неотъемлемой составляющей функциональной компетенции будущих стоматологов для успешного обучения профессионально ориентированной иностранной лексике и дальнейшего ее использования в качестве средства коммуникации.

Проблема формирования лексической компетенции у студентов неязыковых вузов отражена в исследованиях И.М. Бермана, В.А. Бухбиндер, Б.В. Беляева, М.А. Бурлакова, Н.И. Гез, Н. Шмидта, Р. Картера, М. Маккартни и многих других. Ими проанализирована работа лексического механизма в рецептивных и репродуктивных видах речевой деятельности, разработанные при-



емы семантизации лексики и группы упражнений для ее качественного освоения, изучены способы задействования слов в контексте для формирования и формулирования мысли.

Однако проведенный нами анализ научных работ по данному вопросу свидетельствует, что некоторые аспекты формирования лексической компетенции, особенно в профессионально ориентированном обучении студентов-стоматологов, исследованы недостаточно. В частности, не рассматривается возможность интенсификации изучения английской стоматологической лексики средствами коммуникативных технологий обучения, предусматривающих применение студентами определенных стратегий планирования и реализации речевого взаимодействия для достижения уровня независимого пользователя.

Целью данной публикации является рассмотрение психолого-педагогических предпосылок формирования лексической компетенции у студентов-стоматологов, для чего будут анализироваться закономерности и механизмы протекания мыслительно-речевых операций с лексическим материалом, а также пути активизации психических процессов мышления и памяти для осознанного овладения студентами иноязычной лексикой в формате коммуникативной речевой деятельности.

Изложение основного материала исследования. Опираясь на основные теоретические положения коммуникативного метода обучения иностранному языку, формирование лексической компетенции рассматривается нами в контексте двух взаимосвязанных задач: а) овладение знаниями о лексическом составе языка; б) приобретение студентами речевых лексических навыков, которые в процессе иноязычной речевой деятельности трансформируются в речевые умения [8, с. 28–29]. Как отмечает Ю.Л. Пассов, процесс формирования лексической компетенции означает выполнение синтезированных действий по выбору лексических единиц адекватно замыслу, который обеспечивает ситуативное использование данных лексических единиц и является одним из условий выполнения речевой деятельности [7, с. 136]. Вследствие выполнения умственных операций восприятия, распознавания и осознание значений лексических единиц студенты овладевают рецептивными лексическими навыками при чтении и аудировании; выполняя операции вызова лексической единицы из долговременной памяти и перевода ее в оперативную, при трансформации и сочетании слов в определенной последовательности, они овладевают навыками продуктивного использования слов в устной и письменной речи. Указанные выше операции составляют структуру лексического навыка [2, с. 82], а комплексное их функционирование приводит в движение лексические механизмы по формированию рассматриваемой компетенции.

С точки зрения В.А. Бухбиндера работа лексического механизма в репродуктивных видах речевой деятельности сводится к трем взаимосвязанным операциям: а) актуализации лексических единиц, б) лексическому ситуативному варьированию и в) речевой-моторной реализации. Работу лексического механизма в рецептивном речевом действии он видит в последовательности трех операций – восприятие формы с целью дифференциации лексической единицы, восприятие целостной единицы на основе внутренней реконструкции и семантизации [6, с. 153–154]. Это означает, что процесс овладения лексикой происходит как определенная последовательность действий по восприятию лексических единиц, их распознавание и понимание, и действий по восстановлению лексических единиц, их вызова из долговременной памяти, их трансформации и сообщения с другими словами для выражения своих мыслей, свидетельствует о поэтапности умственных действий и последовательности овладения речевыми лексическими навыками на пути формирования лексической компетенции у тех, кто учится. Именно это и обуславливает необходимость применения различных стратегий для формирования рецептивных и репродуктивных лексических навыков.

Восприятие лексических единиц опирается на стратегии, которые позволяют человеку понимать слова и хранить их в памяти, тогда как репродукция требует стратегий, которые активизируют запас слов путем их упоминания и восстановления в памяти, а также за счет использования в соответствующих ситуациях речи. Однако в условиях интенсивного обучения, когда реализуется дидактический принцип взаимосвязанности всех видов речевой деятельности, граница между рецептивным и продуктивным словарем определенной степени стирается. Исходя из этого, считаем, что указанная взаимосвязь, комплексный характер учебной деятельности требуют одновременного и параллельного обучения рецептивному и продуктивному владению словарем с учетом особенностей функционирования мнемонических приемов освоения пассивной и активной лексических сфер.

Одним из наиболее важных психических процессов при выполнении мыслительно-речевых операций с лексикой является память. От ее устойчивости зависит скорость запоминания и забывания воспринятой информации, что существенно влияет на активность умственной деятельности человека. Психологи обращают внимание на индивидуальные различия произвольной и произвольной, образной и логической памяти студентов, нацеленной на специальную умственную обработку лексического материала для его восприятия, удержания в памяти и воспроизведения. Индивидуальные особенности памяти каждого студента влияют на производительность его мнемонической деятельности по объему значимых для запоминания лексических единиц и скорости их воспроизведения в речи. Мнемоническая деятельность заключается в выделении и освоении информативных признаков лексических единиц, трансформировании зрительного образа и узнавании в результате сравнения с образцом, сохраненным в памяти. Поэтому надо варьировать способы подачи новых слов и их количество в зависимости от функционирования упомянутых выше психических механизмов, которые обеспечивают эффективное овладение лексическим материалом иноязычной речевой деятельности.

Содержанию лексики в памяти способствует как произвольное, так и произвольное запоминание. Все, что представляет интерес для студентов, влияет на их чувства и эмоции, резко выделяется из всей массы материала, который осваивается, запоминается без особого труда и напряжения памяти. И наоборот, для произвольного запоминания и долгосрочного удержания в памяти нужно приложить немало усилий, которые следует подкрепить наличием четкой задачи и мотива его выполнения. Иными словами, на качество запоминания слов влияет степень заинтересованности студентов, сосредоточение и продолжительность его внимания на объекте деятельности, наличие установки на сознательное запоминание. При положительном отношении к изучаемому материалу уровень внимательности растет, а вместе с тем усиливается прочность и точность запоминания и способность к воспроизводству.

Поэтому есть необходимость в создании надлежащих условий для обеспечения достаточного и эффективного произвольного запоминания, и тренировки изучаемого лексического материала с учетом индивидуальных и возрастных особенностей памяти каждого студента. Психологи отмечают значимость привлечения студентов в сферу произвольного запоминания лексического материала. Только созданные преподавателем проблемные ситуации (Б.В. Беляев, С. Л. Рубинштейн, Г.И. Щукина, А. Н. Матюшкин, А.В. Фурман и др.) могут в полной мере реализовать это требование и предать учебной деятельности по формированию лексической компетенции коммуникативный характер. Благодаря комплексному восприятию и воспроизводству проблемной ситуации, в которой проходит запоминание любого слова, последнее запечатлевается в памяти как узел различных связей, вступают во взаимодействие с уже имеющимися связями в мозгу человека. В результате формируются вербальные сетки, которые являются основой хранения слов в памяти и

условием их воспроизведения в речи [2, с. 21]. Поэтому процесс функционального обучения должен учитывать эти закономерности, чтобы студенты усваивали не отдельные слова, а формировали механизмы порождения речевых высказываний с ними. Указанные положения могут быть реализованы только в коммуникативной речевой деятельности, что обеспечивает условия полноценного общения и таким образом позволяет постоянно совершенствовать иноязычные речевые лексические навыки.

Кроме психических функций памяти, таких как запоминание и хранение лексических единиц, их воспроизведение и забывание, к формированию иноязычной лексической компетенции также привлечено и мышление как психический мета процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности в процессе ее анализа и синтеза. Мышление студентов (наглядно-действенное, наглядно-образное, абстрактное) во время обработки лексического материала, кроме выполнения умственных операций анализа и синтеза, предусматривает функционирование обобщений, умозаключений, сравнений, сопоставлений, трансформаций и др. Психологи подчеркивают значимость активности мышления студентов, их настроенность на решение мыслительных задач, склонность к логическому упорядочению и систематизации образовательного содержания, готовность к поиску универсальных закономерностей и теоретических обобщений [10]. В совместной с другими студентами учебно-познавательной деятельности их интересует синтез части и целого, отдельного и общего, конкретного и абстрактного. Для студентов в основном важно не усвоить отдельный факт или деталь, а понять суть и смысл выполняемых ими действий. Учет этих индивидуальных свойств мышления студентов при работе с лексическим материалом положительно влияет на качество их коммуникативной речевой деятельности, поскольку она основывается на развитии различных форм мышления, творческих способностей, высоких социально-адаптационных возможностей личности [9, с. 57]. Поэтому эти особенности нужно учесть на занятиях, посвященных формированию лексической компетентности.

Освещенные выше психические процессы имеют определенное влияние на формирование системы мотивационных факторов, которые поддерживают внутреннюю и внешнюю мотивацию студентов (А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, И.А. Зимняя, Л.М. Веккер и др.) к освоению иноязычной лексики средствами коммуникативной технологий обучения, расширяют «мотивационную сферу» (Л. С. Выготский) учебно-познавательной активности студентов по овладению лексическим составом иностранного языка, а следовательно, является одной из психологических предпосылок интерактивного формирования лексической компетенции у студентов-стоматологов. Потребность в познании нового, внутренняя и внешняя мотивации приводят к образованию динамического стереотипа восприятия, дифференциации, уточнения и хранения в памяти новых лексических единиц, а затем служат тем приводным «двигателем», который запускает работу лексического механизма, определяет его ход, результаты деятельности по разработке лексики и автоматизации действий с ней [1, с. 99].

При искусственном характере мотивации высказывания студентов не превращаются в речевые поступки, не могут подняться выше уровня учебного говорения, когда в разговор вступают абстрактные лица без четко выраженных индивидуальных признаков; когда участники коммуникации не объединены решением коммуникативной задачи в конкретных обстоятельствах. Поэтому нам представляется важным создание такой системы мотивационных факторов в учебном процессе, которая активизировала бы иноязычное, профессионально ориентированное общение студентов-стоматологов с использованием профессиональной лексики и таким образом качественно влияла бы на способности коммуникативного формирования ими лексической компетенции.

Прежде всего одним из таких мотивационных факторов считаем использование в учебном процессе аутентичных англоязычных источников, имеющих соответствующую функционально-стилистическую и жанровую принадлежность и композиционную оформленность, то есть которые являются посыльными и доступными для студентов в языковом плане, интересные своим содержанием и привлекательные для психоэмоционального восприятия. Чтобы привлечь внимание студентов к изучаемому материалу, повысить заинтересованность и одновременно прочность запоминания, наконец чтобы достичь эффективности овладения студентами на иноязычной лексики специального употребления аутентичные иноязычные источники должны быть ориентированы не столько на изучение лексико-грамматических структур, сколько на реальное общение при воспроизведении или смысловой переработке полученной профессиональной информации для удовлетворения профессиональных потребностей студентов. Тем самым можно активировать предыдущий языковой опыт студентов и обогатить их знания в сфере профессиональной дисциплины и обеспечить надлежащую профессионализацию обучения.

Другим мотивационным фактором является система упражнений и заданий для обработки терминологической лексики, начиная от некомуникативных, которые снимают языковые трудности и готовят студентов к пониманию аутентичных профессиональных текстов, и заканчивая коммуникативными, имеющих личностно ориентированный и ситуативно-игровой характер, и поэтому обеспечивают инициативность и креативность студентов при переработке, заложенной в текстах профессиональной информации. Для этого упражнения и задания должны соответствовать языковому и профессиональному уровню подготовки студентов, чтобы снять психологический дискомфорт на всем пути работы с аутентичным иноязычным текстом и таким образом способствовать сознательному и устойчивому усвоению как профессиональной лексики, так и предметных знаний из специальных стоматологических дисциплин. Считаем, что этой цели наилучшим образом соответствуют учебные коммуникативные ситуации, поскольку они сочетают в себе игру и обучение, эмоциональное увлечение и исследовательскую деятельность [5]; в этих ситуациях студенты решают проблемные вопросы и преодолевают иноязычные затруднения (А.А. Леонтьев, Ю.И. Пассов, В.А. Бухбиндер, В.М. Филатов, М.Л. Вайсбурд, Т.И. Олейник и др.).

Для организации и стимулирования учебно-познавательной активности студентов и развития их языковых и профессиональных способностей в аспекте коммуникативного обучения терминологической лексики уместно привлечь и другой мотивационный фактор, а именно использование форм и приемов субъект-субъектной сотрудничества, которые предусматривают обработку лексического материала в парах, тройках и мини-группах. Исследования Б.А. Лапидуса показали, что в формировании аспектно-направленных навыков, то есть лексических, грамматических, фонетических, решающее значение имеет перманентное усложнение условий функционирования этого навыка, под которым необходимо понимать перенос употребления усваиваемых языковых единиц из упражнений в собственно речевую практику [3, с. 87]. Именно в ней проявляются такие факторы как постоянное чередование грамматических явлений в усложняющих их употреблении условиях встречаемости, ситуации неожиданной необходимости в тех или иных лексических единицах, заслон против опасности снижения фонетического навыка, когда все внимание обучаемого обращено на содержание. Иными словами, характер неподготовленности каждого акта подлинного диалогического общения является залогом совершенствования не только речевых умений, но и аспектно-направленных навыков, что приводит к вводу о необходимости существенного увеличения удельного веса диалогической речи, а точнее межстуденческой

ских бесед на занятиях. Парное и групповое речевое взаимодействие студентов – одна из главных движущих сил в процессе обучения профессионально ориентированного лексике иностранного языка, так как существенно повышает результативность речевого обмена информацией, способствует налаживанию положительного эмоционального климата и мотивирует слабых студентов хорошо учиться. Групповая работа увеличивает шансы студентов на частое использование языкового содержания, предоставляет больше возможностей для совместного конструирования связного стоматологического дискурса и контекстного изучения новой терминологической лексики.

Как было доказано психологами, внутренне групповое сотрудничество в решении учебных задач повышает его эффективность не менее чем на 10 процентов [1, с. 146], поэтому 80% преподавателей иностранного языка предпочитают решать эти задачи путем сотрудничества с группой, а не с одним студентом [1, с. 159]. Это свидетельствует о больших потенциальных возможностях группового сотрудничества для активизации коммуникативной устной речевой деятельности, поскольку в этих условиях устраняются коммуникативные барьеры, снимается психологический дискомфорт, повышается самооценка студентов, развивается их память и творческое мышление. Итак, парная и групповая формы учебной работы, которые применяются при разыгрывании учебных коммуникативных ситуаций, а также при обсуждении профессиональных текстов, создают благоприятные психологические предпосылки для коммуникативного формирования иноязычной лексической компетенции у студентов.

При моделировании ситуаций и их дальнейшем использовании в речевой деятельности должен быть момент непредсказуемости, загадочности, новизны, который стимулировал бы студентов как к поиску профессиональных способов решения определенной деловой проблемы, так и к соответствующему языковому комментарию процесса выполняемой работы. Как показывает опыт, когда в поставленном в ситуации коммуникативном задании отражена важная для жизни пациента проблема или вопросы, которые актуальны для студентов, то никто не остается равнодушным при их обсуждении с одновременным использованием в речи профессионально-ориентированной лексики. Ситуации поощряют студентов к достижению речевого продукта, а также его материального выражения. Это может быть, например, устная диагностика проблемного состояния пациента с соответствующей демонстрацией наглядных средств и способов лечения или надлежащим образом составленная и написанная история болезни с последующими рекомендациями лечения, предъявление которых требует активного употребления отраслевой лексики.

Таким образом, аутентичные иноязычные источники, стимулирующие коммуникативную речевую деятельность с помощью системы коммуникативных задач, организованные и примененные на занятиях активные формы и приемы работы по их выполнению в сочетании с аудиовизуальными средствами, современными информационными технологиями, раздаточными материалами и т. д. стимулируют комплекс мотивационных факторов и создают поли мотивационную основу для коммуникативного формирования лексической компетенции у студентов-стоматологов. Именно комплекс этих факторов в итоге обеспечивает владение каждым студентом профессионально ориентированной лексикой на иностранном языке, в основном из-за овладения терминологической лексикой и одновременно путем удаления пробелов в знаниях по специальности.

Также студенты могут перенести сформированные ранее навыки и умения при изучении общеупотребительной лексики на получение терминологической лексики конкретного подязыка специальности. Изучая иностранные языки (в том числе, мертвый язык, латинский), студенты-стоматологи имеют достаточный речевой опыт, чтобы понимать интернациональную терминологическую лексику и термины, заимствованные из других языков или подязыков других специальностей.

Например, на основе такой мыслительной операции как анализ, они способны распределить определенную лексическую единицу на составные части, выделить известные словообразовательные элементы и догадаться о значении этого слова. Студенты старших курсов, как показывает практика, умеют самостоятельно ориентироваться в потоке новой, постоянно растущей информации, и обогащать ту ее часть, которая совершенствует их как будущих специалистов своей отрасли, развивает их интеллектуальные способности и готовит к производственной деятельности. Поэтому студенты-старшекурсники способны определить, насколько новые информативные материалы являются важными и значимыми в их дальнейшей профессиональной деятельности, а от этого зависит, будут ли они заинтересованы в их изучении. Только при всестороннем учете потребностей студентов в реальной коммуникации и при привлечении их знаний по основной специальности позволит добиться эффективного овладения студентами иноязычной профессиональной лексики.

Еще одним благоприятным моментом для организации коммуникативной речевой деятельности по изучению профессиональной лексики студентами является сформированность студенческого коллектива. Это обстоятельство позволяет без проблем наладить парное или групповое сотрудничество, а существующие деловые и дружеские отношения между собеседниками позволяют им легче преодолеть коммуникативные барьеры, проникнуть в суть обсуждаемой проблемы, а не переносить ее на личность речевого партнера. Благодаря такому построению социальных контактов между студентами закладываются основы эффективного вербального, профессионально ориентированного общения и сознательного использования языкового материала, то есть терминологической лексики подязыка стоматологии.

В студенческом коллективе обычно царит дух сотрудничества и взаимопомощи, а при таких условиях студенты легко преодолевают чувство неуверенности и скованности в новых ситуациях, они не боятся выразить и аргументировать свое мнение, проявить свои лучшие черты, что в комплексе позволяет активировать их иноязычную речевую деятельность и таким образом способствует коммуникативному формированию лексической компетенции. Итак, учет предыдущего языкового и профессионального опыта студентов, анализ учебных потребностей, которые лучше всего обеспечивают адекватное речевое поведение и реализуют коммуникативные намерения для достижения цели общения, а также благоприятная атмосфера студенческой среды обеспечивают научную организацию и предоставляют широкие возможности для коммуникативного обучения терминологической лексике.

Психологический климат студенческого коллектива зависит от уровня сознания каждого его члена и может быть обеспечен благодаря созданию в этом коллективе взаимоотношений толерантности и поддержки, уважения к различным точкам зрения и готовности к компромиссам. Такие принципы сосуществования всех субъектов учебного процесса в ходе выполнения коммуникативных задач стимулируют успешность обучения студенческой молодежи и активизируют процессы генезиса академической группы, способствуют самоутверждению студентов в глазах преподавателей и студенческой среде, повышают рейтинг знаний, как следует из анализа педагогической литературы и собственных наблюдений автора в группе, где царит дух сотрудничества и здоровой конкуренции, поощряется инициатива и условия для генерирования новых мыслей; там увеличивается доля продуктивной обработки иноязычного лексического материала, быстрее происходит процесс приобретения иноязычной лексической компетенции. Таким образом, осуществляя позитивное взаимовлияние, студенческая группа как психологически совместимый коллектив детерминирует адекватные общие формы учебной деятельности и стратегии развития речевых умений с лексикой, обеспечивает эффективную реализацию коммуникативного потенциала каждого студента для достижения результата – усвоение лексических единиц в общении и через общение.

На основе вышеизложенного можно констатировать, что для коммуникативного формирования лексической компетенции у студентов-стоматологов должны быть созданы психологические предпосылки, которые призваны охватывать функционирование психических процессов при выполнении мнемических операций с лексическими единицами, при овладении рецептивными и репродуктивными лексическими навыками, и учитывать психологические закономерности запуска в действие лексических механизмов порождения высказываний с изученной лексикой.

Важным является наличие системы мотивационных факторов, которые поддерживают у студентов внутреннюю и внешнюю мотивацию к качественному освоению иноязычной лексики средствами коммуникативных технологий обучения. Оптимальная организация последних требует учета особенностей обучения студентов терминологической лексике неязыкового вуза, а также переосмысление роли и места преподавателя профессионально ориентированного иностранного языка в процессе проведения учебной деятельности, подготовки учебных материалов и оценки достижений студентов.

Для создания научно обоснованной методики коммуникативного формирования лексической компетенции у студентов стоматологической специальности необходимо провести анализ закономерности развития и становления терминологической системы стоматологии, ее влияния на терминосистемы других языков и других отраслей наук; изучить характерные особенности терминологической лексики подъязыка стоматологии; уточнить этапы формирования лексической компетенции с акцентом на использование коммуникации в учебном процессе. Однако выполнение этих задач составляет перспективу дальнейших исследований.

#### *Список литературы*

1. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе... Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
2. Коростелев В.С. Основы функционального обучения иноязычной лексике. – Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1990. – 156 с.
3. Лapidус Б.А. Обучение второму иностранному языку как специальности. – М.: Высшая школа, 1980. – 173 с.
4. Лурия А.Р. Речь и мышление. – М., 1975. – 120 с.
5. Мильруд Р.П. Речевая ситуация как методический прием обучения // ИЯШ. – 1982. – №1. – С. 38–42.
6. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / Руковод. кол. авт. В.А. Бухбиндер. – Киев: Вища школа, 1980. – 248 с.
7. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Рус. яз., 1989. – 276 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.
9. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иностранной речи. – М.: Русский язык, 1981. – 248 с.
10. Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление. – М.: Просвещение, 1968. – 248 с.

**Сахно Екатерина Михайловна** – старший преподаватель Медицинской академии им. С.И. Георгиевского ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», Россия, Симферополь.

**Логвина Светлана Андреевна** – канд. пед. наук, преподаватель Медицинской академии им. С.И. Георгиевского ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», Россия, Симферополь.

**Ягенич Лариса Викторовна** – канд. пед. наук, доцент, заведующая кафедрой Медицинской академии им. С.И. Георгиевского ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», Россия, Симферополь.

*Тараскина Ярослава Вячеславовна*

## РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВОСТОЧНЫХ РЕГИОНАХ РОССИИ (СЕР. XX – НАЧ. XXI вв.)

**Ключевые слова:** *иноязычное вузовское образование, периодизация, методы преподавания, учебный процесс, воспитательная работа, социализация.*

*Статья посвящена исследованию вопросов развития иноязычной подготовки в высших учебных заведениях восточных регионов России названного периода. Метод исследования – анализ, обработка и систематизация архивных источников. В статье представлена периодизация этапов развития иноязычного вузовского образования. Изучены факторы и тенденции, сказавшиеся на состоянии вузовской подготовки по иностранным языкам. Проанализирована материально-техническая база языковых вузов восточных регионов России с момента открытия факультетов при пединститутах. Обеспеченность высококвалифицированными кадрами рассматривается в статье как один из важных факторов развития вузов. Определены методы преподавания иностранным языкам в различные периоды. Выделена система учебно-познавательной деятельности студентов, состоящая непосредственно из занятий и комплекса мероприятий по воспитательной работе, способствующая эффективной социализации будущих выпускников. Полученные в ходе исследования результаты могут быть использованы в исследовании многих вопросов, связанных с историографией отечественного иноязычного вузовского образования.*

**Keywords:** *foreign language teaching, periodization, developing stages, teaching methods, learning activity, pedagogical work, socialisation.*

*The article deals with the question of developing of the foreign language teaching in the eastern regions of Russia in the given period of time. The research method is the analysis of archival sources. The article presents a periodization of the stages in the developing of foreign language teaching. It deals with the factors and trends that affect the status of foreign language teaching. The author analyzes material and technical basis of language colleges in the eastern regions of Russia since the opening of the faculties in the pedagogical colleges. The availability of highly qualified staff is considered as one of the important factors in the development of colleges. The author establishes the methods of foreign language teaching in different periods. The author allocates the system of educational-cognitive activity of students consisting of classes activity and a complex of measures on educational work that support effective socialisation of future graduates. The results can be used in the study of many issues related to the historiography of national foreign language teaching.*

Изучение истории развития иноязычного вузовского образования (далее ИВО) в восточных российских регионах представляется важным и актуальным по ряду причин. Во-первых, результаты исследования восполнят пробелы, касающиеся региональных образовательных подсистем в воссоздании полной картины развития системы отечественного высшего образования. Во-вторых, ретроспективный взгляд на вопросы организации преподавания европейских языков в региональных вузах позволит правильно оценить и проанализировать современное состояние и определить перспективы развития иноязычной подготовки специалистов в языковых вузах.

Создание факультетов иностранных языков при пединститутах заложило основы появления иноязычного вузовского образования в восточных регионах России. Открытие Бурят-Монгольского агропединститута в г. Улан-Удэ в



1932 г., Иркутского государственного педагогического института иностранных языков им. Хо Ши Мина в 1948 г., Читинского государственного педагогического института в 1938 г., были особо значимыми событиями, поскольку именно с этого периода начинается подготовка лингвистов для всех уровней образовательной системы.

На основе анализа, обработки и систематизации архивных материалов, а также в соответствии с временными и содержательными критериями [3, с. 12] мы считаем целесообразным выделение 3 временных отрезков в истории развития иноязычного вузовского образования в восточных регионах России:

- период возникновения и становления ИВО (1930–1960 гг.);
- период повышения качества образования в области преподавания иностранных языкам (1970–1980 гг.);
- период реформирования ИВО (1990–2000 гг.).

В рамках каждого периода, по нашему мнению, можно выделить некоторые стадии, выделенные Р.С. Бозиевым, применительно к тем изменениям, которые произошли в научно-теоретическом корпусе педагогического знания за последние 20 лет [2, с. 3]. Итак, каждый период нашей периодизации включает следующие стадии:

- 1) 1930–1940-е гг. – стадия генезиса;
- 2) 1950–1960-е гг. – стадия развития;
- 3) 1970–1980-е гг. – стадия стабильного развития;
- 4) 1990–2000-е гг. – стадия плюрализации и рационализации.

Таким образом, представим историю развития иноязычного вузовского образования в восточных регионах России наглядно в следующей схеме.

Схема 1

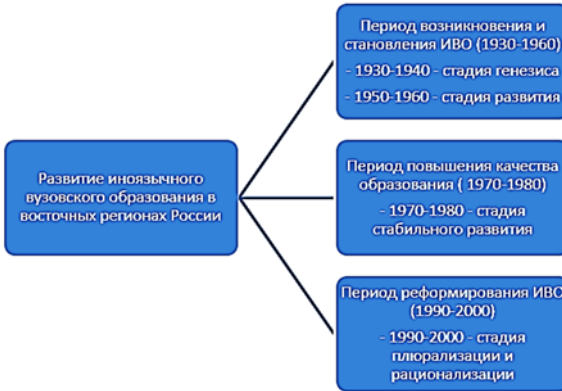


Рис. 1. Схема 1

Рассмотрим каждый период, стадии развития в отдельности, и определим важные тенденции и факторы в обучении иностранным языкам.

Начало изучения иностранных языков в региональных вузах было положено в 1930-е гг. В 1932 г. при литературном факультете Иркутского государственного педагогического института было организовано отделение немецкого языка, а в 1934 г. – отделение английского языка. На их основе было создано отделение иностранных языков, которое в 1939 г. преобразовано в факультет иностранных языков.

В 1932 г. был основан Бурят-Монгольский агропединститут. На бюро обкома было принято решение: «Просить Наркомпрос РСФСР организовать при

педагогическом институте в 1939–1940 учебном году факультет иностранных языков» [5, с. 23]. События Великой Отечественной войны отодвинули решение этого вопроса более чем на 20 лет. И только в 1954 г. при пединституте на историко-филологическом факультете были открыты дневное и вечернее отделения по подготовке учителей иностранных языков.

В 1930-е гг. подготовка лингвистов осуществлялась и в Читинском педагогическом институте, открывшемся в августе 1938 г. В 1940 г. он был реорганизован в Читинский государственный педагогический и учительский институт, где можно было изучать английский, немецкий и французский языки.

Таким образом, основываясь на данных фактах, мы сочли возможным, обозначить данный период как период возникновения и становления ИВО, а 1930–1940-е гг. – стадий генезиса, поскольку именно в данное десятилетие закладываются основы иноязычной подготовки специалистов для регионов и начинается история зарождения ИВО.

Период становления и развития обучения иностранным языкам (1930–1960-е гг.) характеризовался сложными процессами. Значимыми событиями этого периода было образование факультетов иностранных языков при пединститутах, а также открытие кафедр и лабораторий. Вузам предстояло решать многочисленные организационные задачи: необходимо было определить документально-правовую базу, набрать студенческий контингент, сформировать преподавательский корпус, организовать учебно-воспитательный процесс. В первое десятилетие (1930–1940), обозначенное нами стадией генезиса, остро стоял вопрос об обеспеченности помещениями, кабинетами, аудиториями. В Иркутском пединституте ситуация была несколько лучше, поскольку для занятий было выделено несколько кабинетов, читальный зал, малая академическая аудитория [4, с. 8]. В Читинском пединституте было выделено всего 2 кабинета-аудитории. Не хватало литературы и учебных пособий как по теоретическим курсам, так и по практическим дисциплинам. Из технических средств обучения использовались патефоны, магнитофоны. На занятиях слушали пластинки на иностранных языках. В тот период не было никаких наглядных пособий. Преподаватели со студентами сами изготовляли грамматические таблицы, схемы. Основным методом в преподавании иностранных языков был грамматико-переводной, и вся специфика обучения сводилась к развитию логического мышления студентов и формированию умений чтения и перевода текстов.

Что касается преподавательского корпуса, то в Бурятском и Читинском пединститутах работали учителя средних школ, имеющие большой стаж работы в средней школе. В Иркутском пединституте часть коллектива была укомплектована за счет преподавателей, работавших в других вузах г. Иркутска, Москвы, Ленинграда. О наличии преподавателей, имеющих степень кандидата наук, еще пока рано было говорить.

Следующее десятилетие (1950–1960), обозначаемое нами как стадия развития в истории иноязычного вузовского образования, было обусловлено усилением политики партии и правительства в области изучения иностранных языков. Выходит ряд постановлений ЦК КПСС и СМ СССР «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958), «Об улучшении изучения иностранных языков», (1961) изменившие деятельность языковых факультетов и кафедр. Повышению внимания к изучению иностранным языкам способствовала обстановка в стране. Государство стремилось расширить международные связи, используя опыт зарубежных стран в различных областях промышленности и сельского хозяйства. Значимость языковых вузов стала возрастать. В Иркутске в 1949 был открыт Иркутский государственный педагогический институт иностранных языков (далее ИГПИИЯ), что значительно повысило уровень подготовки специалистов в восточных регионах России. Продолжает развиваться материально-тех-

ническая база региональных вузов. Были приобретены магнитофоны, проигрыватели, диапроекторы, фильмоскопы и прочая техника. Библиотечный фонд значительно расширился. К 1955 г. в ИГПИИЯ было 59563 книги [4, с. 18], в ЧГПИ – 2000 книг и журналов, 10000 учебников и оригинальных произведений [1, с. 65]. В этот период стоит задача повышения научного и профессионального уровня преподавателей. Были предприняты мероприятия по активизации научно-исследовательской деятельности. Преподаватели писали статьи, готовились к сдаче кандидатских минимумов. Для повышения квалификации они ездили в центральные вузы страны (Пятигорск, Горький, Ростов-на-Дону, Москва, Ленинград). В методике преподавания также происходят изменения, на первый план выходит обучение устной речи. Формируется активный метод. Данная историческая ситуация стимулировала преподавателей к поиску активных приемов и методов работы, уделению особого внимания практическим аспектам языка: практике устной и письменной речи первого и второго иностранного языка, анализу текста. Упор был сделан на обучение разговорной речи: диалогу и монологу. В рассматриваемый исторический период сформировалась система учебно-воспитательной работы, включающая политическое, эстетическое, общественно-полезное и трудовое воспитание студентов. Каждую неделю в группах проводились политинформации, на которых обсуждались актуальные события в стране и за рубежом. Использовались такие формы политического воспитания как политбой и политвикторины. Студенты посещали театры, музеи, кино. Просмотрев спектакль или фильм, они обсуждали увиденное и высказывали свое мнение. Общественно-полезное воспитание заключалось в участии в субботниках по уборке территорий вузов, общежитий. В период избирательной кампании на своих участках студенты проводили агитационно-массовую работу. Они выступали перед слушателями с чтением лекций, концертами агитбригад перед родителями учащихся средних школ. Регулярно проводилась шефская работа с трудновоспитуемыми подростками в детской комнате милиции, с рабочей молодежью. Трудовое воспитание не ограничивалось работой на субботниках и воскресниках. В 1960-е гг. зарождалось движение студенческих строительных отрядов. Студенты помогали в строительстве жилых домов и объектов сельскохозяйственного назначения. Кроме строительных работ они вели активную агитационно-массовую, лекционную, спортивную и культурно-массовую работу.

Следующий период в развитии иноязычного вузовского образования в восточных регионах России (1970–1980-е гг.) был детерминирован общими социально-политическими факторами. Исторический период развитого социализма в преломлении региональных вузов характеризовался дальнейшим расширением и укреплением материально-технической базы языковых вузов, интенсификацией учебного процесса. Данное десятилетие мы обозначаем как стадию стабильного развития, поскольку именно в данный период был достигнут высокий уровень учебно-методической, научно-исследовательской деятельности вузов восточных регионов России. Большой вклад в это внесли высококвалифицированные научные кадры. Именно в это время растет число преподавателей с учеными степенями и званиями. Так, в ИГПИИЯ их общее число составило 21%, в БГПИ – 9% и в ЧГПИ – 5,8% [1, с. 96]. Данный период характеризуется активной разработкой таких методов как проблемное обучение, коммуникативный подход. Комплексная система воспитательной работы строилась на принципах коммунистической идеологии и предполагала воспитание молодежи в духе патриотизма и интернационализма. К названным ранее формам следует добавить общественно-политическую практику, которая заключалась в приобретении знаний и навыков ведения общественно-политической работы и организации бесед, выступлений с докладами и лекциями перед заводами, школами, детскими клубами и т.д. Также следует выделить и такую

часть воспитательной работы как интернациональное воспитание. Оно осуществлялось через работу клуба интернациональной дружбы (КИДа). В БГПИ работали секции литературы Англии, Германии, Франции; страноведения; перевода; английской, немецкой, французской песни; переписки с молодыми людьми за рубежом. В ИГПИИЯ члены КИДа проводили мероприятия, связанные с популяризацией литературы и искусства зарубежных стран, вечера, посвященные жизни и деятельности выдающихся исторических личностей (И.В. Гете, В. Гюго и мн. др.). Традиционными были встречи и диспуты с делегациями студенческой молодежи из ФРГ, ГДР, МНР. В следующее десятилетие наблюдаются уже более разнообразные формы работы: начал действовать политтеатр, планировалось открытие политдискотеки, проводились смотр-конкурсы политического плаката, а также на лучшее исполнение политических песен и т.д.

Постсоветский период развития общества принес качественные изменения в иноязычном вузовском образовании восточных регионов. Данный период мы обозначаем как период реформирования преподавания иностранных языков (1990–2000 гг.). В 1990-е гг. перестроечные процессы охватили все стороны российского общества. Выход на мировую арену, расширение контактов в экономической и образовательной сферах привели к огромному интересу в языковом образовании. Данная ситуация предусматривала целый комплекс мероприятий, направленных на поиск путей совершенствования деятельности высшей школы. Рассматриваемое десятилетие мы обозначаем как стадию плюрализации и рационализации, поскольку были узаконены самостоятельность, свобода в образовательной сфере, отказ от единообразия, учет национально-регионального компонента в содержании образования. На смену «знаниемовой» педагогики приходит новая, лично-ориентированная концепция образования, суть которой заключается в максимальной ориентации на потребности и возможности обучающихся. Широко использовались эффективные методы обучения: коммуникативный метод, межкультурный подход, ситуативное обучение, обучение в сотрудничестве, Интернет-технологии. Открываются новые специальности, работает аспирантура и докторантура по подготовке специалистов по иностранным языкам, растет количество студентов, укрепляется материально-техническая база вузов. Несмотря на коммунистическую идеологию учебно-воспитательного процесса, загруженность культурно-массовыми мероприятиями, студенты получали ценный опыт социализации в обществе. Они могли выступать перед аудиторией, работать с людьми в коллективе. Кроме того, эта работа способствовала формированию морально-этических качеств молодого поколения: нравственности, чувства долга, чести, ответственности, трудолюбия.

Какие же изменения происходят в иноязычном вузовском образовании на современном этапе?

В связи с распространением идей глобализации и интернационализации к уровню языковой подготовки предъявляются повышенные требования. Знания иностранных языков становятся важным компонентом профессиональной и интеллектуальной деятельности человека. Следовательно, социальный заказ общества в области иноязычной подготовки изменяется. Ведущая цель в обучении иностранным языкам стала трактоваться как *овладение иноязычной культурой с целью формирования необходимого обществу типа личности*. Появляются подходы, стоящие на близких позициях, такие как социокультурный, лингвокультурологический, межкультурный. В контексте современных реалий актуальной становится проблема этнокультурной и этнорегиональной направленности образования. Представляется, что процесс этнопедагогизации образовательных систем позволяет реализовать идеи межкультурного обучения и воспитания межэтнической толерантности. Особое место в иноязычном вузовском образовании должны занимать этнорегиональные материалы (сведения из истории, географии, литературы,

этнографии). Необходимо изучать культурные традиции и обычаи народов, населяющих регион, обсуждать на занятиях ситуации взаимопроникновения и взаимодействия лингвокультур. В восточных регионах России проживают представители многих культур: русской, бурятской, эвенкийской, корейской, татарской и мн. др. Диалог данных лингвокультур должен составить основное содержание иноязычного вузовского образования на современном этапе.

В сфере высшего образования продолжают процессы реформирования. В 2010 был опубликован Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки (бакалавриата/ магистратуры), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации. Подчеркнем тот факт, что это стандарт третьего поколения. Создаваемые на его базе образовательные программы бакалавриата и магистратуры обеспечивают переход иноязычного вузовского образования на двухуровневую систему и способствуют, как полагают разработчики, скорейшей адаптации к европейской/американской образовательной практике.

В стандарте дана характеристика направления подготовки и профессиональной деятельности бакалавров и магистров лингвистики, также представлены требования к результатам, структуре, содержанию и условиям освоения основных образовательных программ.

Как следует из документа, область профессиональной деятельности бакалавров лингвистики включает в себя:

- лингвистическое образование;
- межязыковое общение;
- межкультурную коммуникацию;
- лингвистику и новые информационные технологии.

По сравнению с предыдущим стандартом (ГОС ВПО – второе поколение), сфера профессиональной деятельности лингвиста значительно расширяется в связи с новыми требованиями. В стандарте второго поколения объектами профессиональной деятельности лингвистов были общая и частная теория языкознания, иностранные языки как средство межязыковой коммуникации.

Сегодня специалисты, получающие высшее образование по лингвистике, могут работать после окончания вуза в качестве переводчика, референта, координатора проектов, подразумевающих межкультурное общение, консультанта в государственных и негосударственных организациях и учреждениях, где требуется профессиональное знание иностранных языков и культуры зарубежных стран, а также в качестве преподавателя в учреждениях дошкольного, общего, начального и среднего профессионального, а также дополнительного лингвистического образования.

Что касается квалификации выпускников, то в предыдущих стандартах она была заявлена как филолог, преподаватель со сроком обучения 5 лет. Согласно стандарту третьего поколения, они получают квалификацию лингвиста – преподавателя, лингвиста – переводчика и лингвиста – специалиста по межкультурному общению в течение 4 лет.

Фундаментальной основой стандартов является компетентностный подход, на основе которого определены требования к подготовке специалистов в сфере иноязычного образования с учетом современных требований. Следует заметить, что для методики преподавания иностранных языков данная категория не является новой. В течение многих лет целью обучения ИЯ являлось формирование иноязычной коммуникативной компетенции. В отечественной науке до сих пор нет единой точки зрения на сущность понятий «компетентность» и «компетенция». Тем не менее, проанализировав и обобщив взгляды отечественных ученых (А.В. Хуторской), заметим, что понятие «компетентность» шире и включает в себя понятие «компетенция». *Выражая свою точку зрения, заметим, что компетентность – это способность и готовность личности эффективно осуществлять деятельность для решения широкого круга проблем, включающая различные компетенции.*

Продолжая анализировать стандарт третьего поколения подчеркнем, что в нем упор делается на общекультурные и профессиональные компетенции выпускников. При этом под термином компетенция понимается способность применять знания, умения и личностные качества (инициативность, целеустремленность, ответственность, толерантность и т.д.) для успешной деятельности в определенной области. Кроме этого, в понятие «компетенция» в качестве составных частей входят знания, навыки, умения, социальная адаптация (умение работать как самостоятельно, так и в коллективе) и профессиональный опыт. В совокупности все эти компоненты формируют поведенческие модели – когда выпускник способен самостоятельно сориентироваться в ситуации и квалифицированно решать стоящие перед ним задачи.

Следующим шагом в процессе реформирования системы иноязычной подготовки, является переход на балльно-рейтинговую систему оценивания знаний студентов. В европейских вузах принята кредитная система, но и в данном вопросе наблюдается различные подходы. Кредиты в Германии описывают аудиторные часы, а в других европейских странах учебную нагрузку. Попытки перенести зарубежный опыт в российские вузы представляется проблематичным. На данном этапе происходит изучение и анализ международных кредитных систем, и поэтапное внедрение в систему отечественного высшего образования.

Переход на кредитную систему предполагает также введение рейтингового контроля качества подготовки специалистов. Он основывается на разработке учебно-методических пособий по организации самостоятельной работы студентов, внедрении современных информационных технологий в целом и ИКТ-технологий в частности. Так, с 2011 г. внедряется система дистанционных курсов Moodle (модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда). Модуль – часть образовательной программы, имеющая определенную логическую завершенность по отношению к установленным целям и результатам воспитания и обучения и направленная на подготовку к профессиональной деятельности в определенной области.

Анализ показал, что сетевые курсы Moodle в Институте филологии и массовых коммуникаций Бурятского государственного университета созданы в основном по практическим курсам. Также можно найти программы по теоретическим курсам, например: «Введение в теорию межкультурной коммуникации», «Теория и методика обучения английскому языку», «История литературы стран I ИЯ» и др. Преподаватели выкладывают в сети свои материалы: лекции, аудиоматериалы, учебные видео и задания к ним, опросы, тестовые задания к промежуточному и итоговому контролю, требования к курсам, балльно-рейтинговую систему.

Несомненно, положительным моментом является и то, что в данное время можно встраивать в курсы аудио- и видеофайлы, подкасты, интерактивные формы – wiki – проекты, базы данных и т. д. Студенты могут в любое время заходить в систему, общаться на форумах, оставлять свои комментарии, задавать вопросы, оценивать свою работу и письменные задания сокурсников.

Следует отметить, что использование ИКТ-технологий, интернет-ресурсов, мультимедиа-средств в иноязычном вузовском образовании в настоящее время является необходимым средством организации учебного процесса и способствует развитию информационной компетенции.

Таким образом, состояние иноязычного вузовского образования на современном этапе характеризуется следующими тенденциями: необходимостью перестройки всей системы иноязычной подготовки, связанной с введением двухуровневого образования, внедрением компетентного подхода. Оптимизация подготовки специалистов по иностранным языкам предусматривает активное использование ИКТ-технологий, разработку методов и способов работы с мультимедиа, способствующее развитию информационной компетенции и специальных коммуникативных умений, связанных с ведением виртуальных дискуссий, конференций, организацией презентаций, форумов. Очевидно, что в сложившихся условиях необходимо обу-

чать студентов принципам автономной учебной деятельности, само- и взаимообучения, непрерывного образования, рефлексии собственного языкового опыта.

Ретроспективный взгляд на развитие иноязычного вузовского образования в восточных регионах России позволил сделать ряд выводов. Состояние иноязычного вузовского образования в восточных регионах России напрямую зависело от социально-политических, экономических факторов развития общества и отражало основные направления образовательной политики государства на определенном историческом этапе.

Представленная периодизация показала, что иноязычное вузовское образование в региональных вузах с каждым периодом оказывалось на качественно новой ступени своего развития. Этап становления был сопряжен с огромными трудностями в организационном плане: дефицит учебно-методической литературы, слабая материально-техническая база, недостаточный уровень подготовки преподавательского корпуса. Следующий этап связан с повышением уровня подготовки лингвистических кадров. Исторические реалии (реформа образования и перестроечные процессы в конце 1980-х гг.) способствовали активизации учебно-методической и научно-исследовательской деятельности преподавателей. На фоне изменившихся условий происходит дальнейшее укрепление материально-технической базы языковых вузов. Система воспитательной работы несмотря на чрезмерную коммунистическую направленность способствовала лучшей социализации будущих специалистов. И, наконец, период реформирования представляется наиболее плодотворным в деятельности языковых вузов. Процесс обучения обогащается интенсивными методами, коммуникативным и межкультурными подходами, использованием мультимедийных средств. Значительно улучшается материально-техническая база, ориентированная на внедрение современных технологий обучения. С открытием аспирантур и докторантур формируются научные школы, значительно поднявшие уровень подготовки специалистов по иностранным языкам.

Современный этап развития иноязычного вузовского образования характеризуется переходом на двухуровневую систему подготовки: бакалавриат и магистратуру, активным внедрением компетентностного подхода, ИКТ-технологий, методов и способов автономной учебной деятельности, непрерывного образования, элементов само- и взаимообучения.

В заключении отметим, что иноязычное вузовское образование в восточных регионах является неотъемлемой частью единого образовательного пространства России. Ее дальнейшее развитие должно основываться на историко-педагогическом опыте, учете региональной составляющей и современных тенденциях в образовании.

#### *Список литературы*

1. Ахнина С.Н. Развитие лингвистического образования в высшей школе Восточной Сибири (нач. 20-х – сер-на 80-х гг. XX в.) [Текст]: дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02 / Ахнина Светлана Николаевна. – Иркутск, 2003. – 221 с.
2. Бозиев Р.С. Журнал «Педагогика» на рубеже эпох (1991–2012 гг.) / Р.С. Бозиев // Педагогика. – 2012. – №9. – С. 3–15.
3. Зборовский Г.Е. История социологии: классический этап: учебник для вузов / Г.Е. Зборовский. – Сургут: РИО СурГПУ, 2014. – 211 с.
4. Иркутский государственный лингвистический университет (исторический очерк). – Иркутск: ИГЛУ, 1998. – 200 с.
5. Становление высшего образования в Бурятии. – Иркутск, 1981. – 163 с.
6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – 58–64 с.

**Тараскина Ярослава Вячеславовна** – канд. пед. наук, доцент Института филологии и массовых коммуникаций ФГБОУ ВПО «Бурятский государственный университет», Россия, Улан-Удэ.

Телегина Надежда Викторовна  
Марданов Марат Вадимович

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА ИНТЕРАКТИВНОМ ЗАНЯТИИ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ И КВАЛИМЕТРИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ

***Ключевые слова:** обучение, учебно-познавательная деятельность, интерактивное обучение, познавательный компонент, мотивация, коммуникативные компетенции, экспертная оценка, непараметрическая квалиметрия.*

*В статье описаны педагогические условия интерактивного обучения, обеспечивающие гарантированность развития учебно-познавательных компетенций. Использованный квалиметрический подход, основанный на непараметрических методах, позволяет оценить развитие отдельных составляющих учебно-познавательной деятельности учащихся, а также определить их влияние на достижение эффективности обучения при интерактивном занятии.*

**Keywords:** *training, educational activities, interactive learning, cognitive component, motivation, communicative competence, expert estimation, nonparametric qualimetry.*

*The article describes the pedagogical conditions interactive learning, providing a warranty for the development of educational-cognitive competencies. Used qualitative approach, based on non-parametric methods, allows to assess the development of individual components of the educational-cognitive activity of students and to determine their impact on the achievement of the effectiveness of training in an interactive lesson.*

В современной образовательной системе интерактивное обучение становится все более популярным и даже модным направлением. Тем не менее, анализ материалов, относящихся к интерактивному обучению, показывает, что понятие «интерактивности» в обучении понимается исследователями и практиками крайне неоднозначно. Многие педагоги «интерактивным» называют любое занятие, в рамках которого используют информационно-коммуникационные технологии. Однако это искажает сущность собственно интерактивного подхода.

Единого определения интерактивного обучения на сегодняшний день не существует, однако ученые сходятся в том, что в основе интерактивного обучения лежит взаимодействие (от англ. interaction – взаимодействие). В Новом словаре русского языка Ефремовой Т.Ф. дано следующее определение данного понятия «взаимодействие – это воздействие различных предметов, явлений действительности друг на друга, обуславливающее изменения в них» [14].

Комарова И.В. определяет взаимодействие как одно из воплощений связей, отношений между людьми, а именно: участники взаимодействия, решая общие для них задачи, влияют друг на друга и, дополняя друг друга, успешно решают поставленные задачи. Она также акцентирует внимание, что при взаимодействии происходят изменения в каждом из субъектов [20, с. 93].

Говоря о взаимодействии в педагогическом смысле, можно его охарактеризовать как преднамеренный контакт (длительный или временный) между педагогами и учащимися, педагогами-педагогами, учащимися-учащимися, педагогами и родителями и т. д., следствием которого являются взаимные изменения в поведении, деятельности и отношениях субъектов взаимодействия [7, с. 245].



Таким образом, при интерактивном обучении должно происходить изменение всех участников взаимодействия.

Изучению интерактивного обучения посвящены работы П.Д. Гаджиевой, Т.Н. Добрыниной, Д.Н. Кавтарадзе, С.С. Кашлева, М.В. Кларина, Е.В. Коротаевой, А.П. Панфиловой, А.В. Хуторского и др. Однако остаются мало исследованными вопросы применения интерактивного обучения в практической деятельности образовательных учреждений и вопросы эффективности и результативности их применения.

В связи с этим в направлении нашего исследования были выявлены следующие противоречия:

- между требованиями, предъявляемыми современным обществом и государством к образованию, и невозможностью их реализации в условиях традиционного обучения;

- между высоким уровнем педагогических задач и отсутствием интереса учащихся к учебно-познавательной деятельности;

- между приоритетной актуальной ролью использования интерактивного обучения как фактора развития коммуникативной компетенции в учебно-познавательной деятельности учащихся и недостаточной разработанностью научно-теоретической и методической базы их применения в образовательной практике.

Вышеизложенные положения обозначили проблему исследования: Каковы педагогические условия эффективного применения интерактивного обучения, обеспечивающие гарантированное развитие учебно-познавательных компетенций учащихся?

Согласно Хуторскому А.В., учебно-познавательные компетенции – это совокупность компетенций учащихся в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотношенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки [33].

По отношению к изучаемым объектам учащийся овладевает креативными навыками: добыванием знаний непосредственно из окружающей действительности, владением приемами учебно-познавательных проблем, действий в нестандартных ситуациях.

Объект исследования: учебно-познавательная деятельность.

Предмет исследования: развитие учебно-познавательных компетенций через интерактивное обучение.

Цель исследования: Теоретическое обоснование и разработка эффективных педагогических условий применения интерактивного обучения, обеспечивающих гарантированное развитие учебно-познавательных компетенций.

Гипотеза исследования: Гарантированность развития учебно-познавательных компетенций в условиях применения интерактивного обучения будет обеспечена при соблюдении следующих педагогических условий:

- *организационно-педагогические* (организация взаимодействия учащихся в зависимости от их количества, организация учебного пространства, определение регламента занятия, тайм-менеджмент каждого интерактивного этапа, установление правил работы на интерактивном занятии);

- *методические* (деление учебного материала на смысловые единицы в зависимости от целей интерактивных этапов занятия, сочетание индивидуальных форм организации занятия с парными и (или) групповыми формами, разработка дидактического материала);

- *личностные* (подготовленность преподавателя к интерактивному обучению, психологическая подготовка учащихся к взаимодействию в процессе обучения, создание мотивационной среды, создание благоприятного психологического климата среди учащихся).

В соответствии с целью, предметом и гипотезой были определены задачи исследования:

1. Вывести и содержательно раскрыть базовые понятия исследования: «учебно-познавательная деятельность», «взаимодействие», «диалог», «интерактивное обучение».

2. Обосновать и экспериментально проверить педагогические условия интерактивного обучения, способствующие гарантированному развитию учебно-познавательных компетенций учащихся.

3. Применить к оценке интерактивного занятия непараметрические методы квалиметрии, обеспечивающие репрезентативность результатов гарантированного развития учебно-познавательных компетенций.

4. Систематизировать критерии эффективности интерактивного обучения на занятиях.

Ключевыми положениями исследования являются:

1) компоненты, взятые в качестве основных параметров интерактивного обучения: внутриличностное и межличностное взаимодействие; опыт учащихся, который служит основным источником учебно-познавательной деятельности; активность учащихся; диалогичность общения в контексте общения «на равных»; обязательное наличие обратной связи; побуждение учащихся к непосредственному и самостоятельному взаимодействию с учебной информацией; рефлексия учащихся;

2) педагогические условия, гарантирующие развитие учебно-познавательных компетенций учащихся, на интерактивном занятии подразделяются на организационные, методические, личностные;

3) применение интерактивного обучения положительно влияет на развитие учебно-познавательных компетенций учащихся, повышая мотивацию учащихся, прочность усвоения знаний, умений и навыков, существенно изменяя коммуникативные компетенции учащихся.

В качестве базовых понятий были определены следующие категории: «учебно-познавательная деятельность», «взаимодействие», «диалог», «интерактивное обучение».

Познавательная деятельность – это процесс постижения индивидом окружающей природной и социальной реальности [22, с. 68]. Она осуществляется на каждом жизненном шагу, во всех видах деятельности и социальных взаимоотношений учащихся (производительный и общественно полезный труд, ценностно-ориентационная и художественно-эстетическая деятельность, общение), а также путем выполнения различных предметно-практических действий в учебном процессе (экспериментирование, конструирование, решение исследовательских задач и т.п.) [30, с. 366].

Познавательная деятельность, осуществляемая в учебном процессе, называется учебно-познавательной деятельностью, которая представляет собой сложный процесс перехода учащегося от незнания к знаниям, от случайных наблюдений, взятых в опыте жизни, из разрозненных сведений к системе познания. В.А. Сластенин трактует учебно-познавательную деятельность как «специально организуемое самим обучаемым или извне познание с целью овладения богатствами культуры, накопленной человечеством» [30, с. 367].

Учебно-познавательная деятельность, являясь компонентом учебной деятельности, имеет свои особенности. Важно осознавать, что в отличие от учебной деятельности, смысл которой состоит в присвоении уже готовых, добытых другими знаниями о мире, познавательная деятельность направлена на достижение научного понимания окружающей действительности. Таким образом, осуществление учебно-познавательной деятельности предполагает не только

усвоение результатов научного познания, но «проживание» самого пути познания, реализацию способов творческой поисковой деятельности по решению реальной познавательной проблемы.

По мнению Г.И. Щукиной, функциональное назначение учебно-познавательной деятельности стоит в том, что она [37, с. 42]:

- 1) вооружает знаниями, умениями и навыками;
- 2) содействует воспитанию мировоззрения, нравственных, идейно-политических, эстетических качеств учащихся;
- 3) развивает их познавательные силы, личностные образования: активность, самостоятельность, познавательный интерес;
- 4) выявляет и реализует потенциальные возможности учащихся; приобщает к поисковой и творческой деятельности.

К сожалению, образовательная практика тяготеет к реализации первой функции, что характеризует лишь репродуктивное познание. С нашей точки зрения, особый вклад в развитие учебно-познавательной деятельности учащихся может внести интерактивное обучение.

В последнее время ученые разграничивают такие понятия как «интерактивное взаимодействие» и «традиционное взаимодействие». С нашей точки зрения первое определение не совсем удачное. Само слово «интерактивное» означает основывающийся на взаимодействии. Таким образом, на лицо тавтология «взаимодействие, основанное на взаимодействии». Тем не менее, важно рассмотреть смысл, который авторы закладывают в данные понятия. Так, с точки зрения С.С. Кашлева, традиционное взаимодействие направленно на выполнение обязательной программы, трансляцию знаний, формирование умений и навыков обучаемых. В то же время назначение интерактивного взаимодействия состоит в изменении, совершенствовании моделей поведения и деятельности участников педагогического процесса. Интерактивное взаимодействие рассматривается как непосредственная целенаправленная межличностная коммуникация, важнейшей особенностью которой является способность субъектов образовательного процесса «принимать роль другого», представлять, как их воспринимает партнер по общению и соответственно интерпретировать ситуацию, конструировать собственные действия в системе диалога [17, с. 24].

Формой интерактивного взаимодействия выступает образовательный диалог, направленный на освоение социального опыта в условиях равенства и сотрудничества [28, с. 33]. Диалог – это разные точки зрения, которые либо совпадают, либо нет; это активная интерпретация точки зрения другого; это ожидание ответа и его предвосхищение в собственном высказывании; это взаимодействие точек зрения участников общения, а соотношение этих точек зрения и является целью диалога. При этом диалоговое общение может осуществляться в следующих вариантах: преподаватель ↔ учащийся; преподаватель ↔ группа учащихся; учащийся ↔ учащийся; учащийся ↔ группа учащихся; группа учащихся ↔ группа учащихся.

Диалог предполагает принципиальную открытость друга для друга, умение слушать и слышать другого, принимать его таким, каков он есть, признавать его равноправность и равноценность.

Среди функций учебного диалога традиционно выделяют [21]:

- информативную (сообщаются новые факты, явления);
- аналитическую (создаются условия для сопоставления;
- сравнения, выявления общего и особенного);
- корректирующую (происходит верификация получаемой информации);
- синтезирующую (интегрируются различные точки зрения, позиции, результаты).

Диалог исключает доминирование как одного выступающего, так и одного мнения над другим. Таким образом, интерактивное обучение, основанное на

диалоговом общении, выводит образование на новый уровень, когда обучаемый становится равноправным участником образовательного процесса, его опыт служит основным источником учебного познания.

Согласимся с А.П. Панфиловой, что «диалоговое общение... является необходимым условием именно «субъект-субъектных» отношений в противоположность традиционным «субъект-объектным» [27, с. 15]. При этом важно понимать, что отличает учащегося, как субъекта, от учащегося, выступающего в роли объекта в процессе обучения. Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить следующие критерии (признаки) субъектности личности:

- активность (Е.Н. Волкова, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская, В.И. Слободчиков, А.К. Осницкий, В.А. Петровский, И.А. Зимняя, Б.Г. Ананьев, А.А. Горбунов, В.В. Селиванов и др.);

- деятельностное отношение к себе и окружающей действительности (А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Яшкова и др.);

- инициативность (И.А. Зимняя, В.А. Сластенин, А.К. Маркова);

- рефлексивность (Н.Я. Большунова, Н.А. Жесткова, И.А. Зимняя, Г.В. Соколовых, А.Н. Яшкова и др.);

- самостоятельность (Н.А. Жесткова, О.С. Лапкина, А.С. Лебедев, А.П. Рябищенкова и др.);

- автономность (А.В. Брушлинский, А.А. Горбунов и др.);

- ответственность за результаты своей активности (В.А. Петровский, Н.А. Жесткова, А.С. Лебедева и др.);

- способность к саморазвитию (А.А. Горбунов, С.Л. Рубинштейн);

- конструктивное взаимодействие с окружающей средой (Н.А. Жесткова, О.С. Лапкина);

- адаптивность к внешним условиям (Н.М. Борытко);

- способность разрешать противоречия (К.А. Абульханова-Славская, А.К. Маркова и др.);

- саморегуляция деятельности (А.К. Маркова, С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, В.И. Слободчиков, А.К. Осницкий, В.А. Волкова, И.А. Зимняя).

Проанализируем, насколько интерактивное обучение способно формировать данные качества личности.

Лучше понять смысл интерактивного обучения позволяет сравнение с экстрактивным и интрактивным обучением (по Т.Н. Добрыниной) [11].

При экстрактивном обучении информационные потоки направлены от субъекта (обучающей системы) к объекту обучения (обучаемому), но не проникают внутрь объекта. Учащийся выступает в роли пассивного обучаемого, не проявляя субъектную активность.

При интрактивном обучении информационные потоки идут на учащегося или группу, вызывая их активную умственную деятельность, замкнутую внутри них. Учащиеся выступают здесь как субъекты учения, обучающие себя (технологии самостоятельной деятельности, самообучения, самовоспитания).

В интерактивном обучении информационные потоки проникают в сознание, вызывают его активную деятельность и порождают обратный информационный поток, от учащихся к педагогу или другому учащемуся. Информационные потоки чередуются по направлению, происходит обмен информацией, диалог, в ходе которого осуществляется не просто обучение, а поиск смыслов, ценностных ориентиров, формирование индивидуальности учащегося.

Таким образом, неотъемлемыми составляющими интерактивного обучения являются обратная связь и активность учащихся. При этом, говоря об активности учащихся, имеем в виду не столько физическую активность (когда учащиеся меняют рабочее место, пересаживаются, говорят, пишут, рисуют и т. д.),

но социальную (учащиеся задают вопросы, отвечают на вопросы, обмениваются мнениями и т. д.), а также познавательную активность (учащиеся вносят дополнения и поправки в изложение ведущего, выступают как один из источников нового опыта, сами находят решение проблемы и т. д.). Наличие лишь физической активности учащихся еще не является показателем того, что применяется интерактивное обучение и осуществляется взаимодействие участников с изучаемым содержанием. Игровые двигательные упражнения, если они изолированы от содержания, выступают как «разминки»; задания на общение, не связанные с содержанием, превращаются в отвлеченное средство оживления обстановки [19, с. 14]. В этой связи целесообразно замечание М.В. Кларина о том, что все три вида активности должны быть взаимосвязаны и разнообразны [19, с. 15].

Следует отметить, что интерактивное обучение сохраняет конечную цель и не изменяет основного содержания образовательного процесса. Однако, по сравнению с традиционным обучением, в интерактивном обучении меняются формы взаимодействия преподавателя с учащимися: роль преподавателя перестаёт быть центральной. При традиционном обучении преподаватель выполняет роль «фильтра», пропускающего через себя учебную информацию, при интерактивном обучении – помощника в работе, корректирующего направления потоков учебной информации. Теперь преподаватель, как правило, выступает лишь в роли организатора процесса обучения, лидера группы, создателя условий для инициативы учащихся. Он лишь регулирует процесс и занимается его общей организацией: готовит заранее необходимые задания, формулирует вопросы или темы для обсуждения в группах, даёт консультации, контролирует время и порядок выполнения намеченного плана [12].

Следует подчеркнуть, что, применяя интерактивное обучение, преподаватель отказывается от передачи готовых знаний, и побуждает обучаемых к самостоятельному поиску. Известно, что только та учебная информация, которая стала предметом деятельности учащегося, усваивается им сразу и надолго, поэтому в процессе обучения учащийся должен действовать – думать, говорить, манипулировать содержанием учебного процесса. В связи с этим Т.Н. Добрынина выделяет в качестве основного признака, определяющего интерактивное обучение, непосредственность, самостоятельность взаимодействия учащихся с учебной информацией [11].

Учащиеся перенимают часть функций преподавателя, что повышает их мотивацию и в то же время возлагает на них часть ответственности за результаты образовательного процесса.

При этом учащимся приходится вступать в коммуникацию друг с другом, совместно решать поставленные задачи, преодолевать конфликты, находить общие точки соприкосновения, идти на компромиссы [12]. Делясь своими знаниями и опытом деятельности, участники берут на себя часть обучающих функций преподавателя, что повышает их мотивацию и способствует большей продуктивности обучения [26, с. 8–9].

В настоящее время интерактивное обучение многими учеными рассматривается только с точки зрения внешнего, межличностного взаимодействия. Так, М.В. Кларин под интерактивным обучением понимает «обучение, основанное на прямом взаимодействии учащихся с учебным окружением, с целью получения нового опыта» [19, с. 12]. С нашей точки зрения, это не раскрывает сущности интерактивного обучения в полной мере.

Согласимся с К. Фопелем, что понятие «интеракция», которое определяет интерактивное обучение, включает помимо межличностной коммуникации (я вступаю в контакт с другими людьми) внутриличностную коммуникацию (разные части моей личности вступают в контакт друг с другом) [32, с. 167]. Схематично сущность интерактивного обучения можно представить в следующем виде рис. 1.

Это расширяет понятие интерактивного взаимодействия, подразумевая взаимодействие учащегося со своим личным опытом. Таким образом, важной характеристикой интерактивного обучения является внутренний диалог, под которым понимается экзистенциальное переживание полученной информации, наделение ее личностным смыслом [6, с. 54]. С этой точки зрения, интерактивное взаимодействие можно рассматривать, как взаимовлияние его участников, в основе которого лежит личный опыт жизнедеятельности каждого.

В связи с этим, считаем, что предложенное М.В. Клариним определение может быть дополнено: интерактивное обучение – это обучение, основанное на *взаимодействии учащихся со своим личностным опытом*, а также с учебным окружением, с целью получения нового опыта.

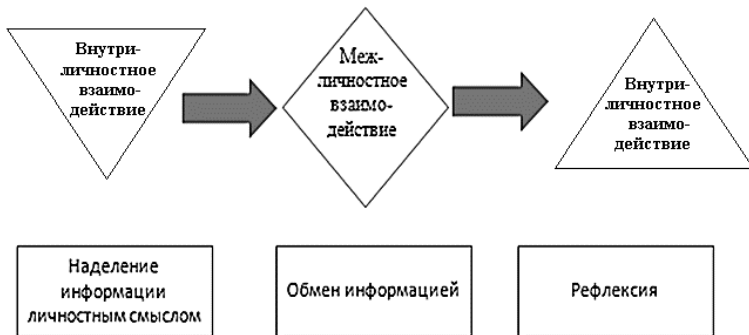


Рис. 1. Сущность интерактивного обучения

Первичное внутриличностное взаимодействие предполагает наделение информации личностным смыслом, «пропускание» ее через себя. Межличностное взаимодействие нацелено на обмен информационными потоками, который способен оказать значительное влияние на первичную позицию учащегося. Поэтому для осмысления произошедших изменений вновь необходим внутренний диалог, в данном случае рефлексия, которой в интерактивном обучении отводится важная роль.

Рефлексия – это самоанализ, самооценка участниками педагогического процесса своей деятельности, взаимодействия. Это актуализация педагогом и учащимися своих знаний, опыта деятельности в той или иной педагогической ситуации. Это их потребность и готовность зафиксировать изменения состояния развития, определить причины этих изменений, дать оценку эффективности состоявшегося педагогического взаимодействия, созданных педагогических условий для своего развития [17, с. 73].

Обобщив вышеизложенное, можно выделить следующие характеристики интерактивного обучения:

- интерактивное обучение основано на взаимодействии (внутриличностном и межличностном);
- опыт учащегося служит основным источником учебного познания;
- проявление активности учащихся, предполагающее сочетание физической, социальной, познавательной активности;
- диалогичность общения – общение «на равных»;
- наличие обратной связи;
- педагог не дает готовых знаний, но побуждает учащихся к непосредственному и самостоятельному взаимодействию с учебной информацией;
- рефлексия.

Согласимся с точкой зрения Т.Н. Добрыниной, «что механическое применение интерактивных форм обучения не гарантирует успешности учебного процесса» [11]. В то же время неосторожное и непродуманное применение интерактивного обучения может привести к бесполезной активности группы или даже к вредным последствиям. В связи с этим важно определить педагогические условия, обеспечивающие эффективность применения интерактивного обучения.

Анализ психолого-педагогической литературы, а также практической педагогической деятельности, позволил выделить три группы педагогических условий использования интерактивного обучения (таблица 1).

Таблица 1

Классификация педагогических условий использования интерактивного обучения

Организационно-педагогические	Методические	Личностные
1. Организация взаимодействия учащихся в зависимости от их количества	1. Деление учебного материала на смысловые единицы в зависимости от целей интерактивных этапов занятия	1. Подготовленность преподавателя к интерактивному обучению
2. Организация учебного пространства	2. Сочетание индивидуальных форм организации занятия с парными и (или) групповыми	2. Психологическая подготовка учащихся к взаимодействию в процессе обучения
3. Определение регламента занятия, тайм-менеджмент каждого интерактивного этапа	3. Разработка дидактического материала	3. Создание мотивационной среды
4. Установление правил работы на интерактивном занятии		4. Создание благоприятного психологического климата среди учащихся

*1. Организация взаимодействия учащихся в зависимости от их количества.*

На интерактивном занятии важным условием является количество учащихся, задействованных на интерактивном этапе занятия, что непосредственно оказывает влияние на качество обучения. Трудно добиться продуктивной работы в переполненной группе учащихся. Согласно некоторым источникам оптимальное количество участников интерактивного занятия составляет не более 25 человек [16].

*2. Организация учебного пространства (мобильность и многофункциональность).*

Особое внимание при проведении интерактивного занятия необходимо уделить подготовке учебного пространства аудитории. Традиционное расположение парт, когда учащиеся сидят в ряд, видя лишь затылки друг друга, связано с методической стороной учебной работы, традиционно осуществляемой в условиях классно-урочной систем и предполагает пассивное восприятие информации, то есть слушание. Данная схема прочно закрепляет главенствующее положение преподавателя, поскольку каждый учащийся направлен именно на него и ограничен в возможностях взаимодействия с одноклассниками, вступления в равноправный учебный диалог. В таких условиях невозможен обмен опытом учащихся, а именно на этом и строится интерактивное обучение.

А.И. Савенков отмечает, что все попытки организовать коллективное обсуждение учебной проблемы в условиях традиционной расстановки парт в аудитории, имели весьма скромный результат. Учащийся, вместо того чтобы высказывать свою точку зрения одногруппникам и отстаивать ее, автоматически налаживал визуальный и речевой контакт с преподавателем и адресовал свою речь только ему [29, с. 34].

Таким образом, для того чтобы организовать общение в ходе познавательной совместной творческой деятельности, необходимо, чтобы учащиеся видели друг друга. Мебель в аудитории должна быть мобильна, чтобы до занятия или на любом этапе занятия можно было поставить столы в зависимости от количества групп и числа учащихся в каждой группе. Таким образом, образовательная среда должна быть гибкой, многофункциональной и (обязательно) внеиерархичной. Для учащихся должен быть создан физический и психологический комфорт.

*3. Определение регламента занятия, тайм-менеджмент каждого интерактивного этапа.*

Интерактивное обучение предполагает четкое закрепление (фиксация) процедур и регламента. Особенностью такого интерактивного занятия является четкое воспроизведение его структуры, т.е. инвариантность [8, с. 18].

При этом не обязательно, что всё занятие пройдет в интерактивном режиме. Возможно, что лишь отдельный этап (этапы) традиционного занятия будет интерактивным. Необходимо ответственно подходить к распределению и управлению временем на каждом интерактивном этапе. При этом важно учитывать, что каждый этап имеет свою структуру (табл. 2).

Таблица 2

Структура интерактивного этапа урока [8, с. 35]

Этап урока	Цель	Время
<i>1 этап</i> Мотивация и Актуализация	Сконцентрировать внимание и вызвать интерес к изучению данной темы	10%
<i>2 этап</i> Оглашение темы и задач	Обеспечить понимание учащимися их деятельности, чего они должны достигнуть в результате урока	5%
<i>3 этап</i> Получение необходимой информации	Инструктаж учащихся для выполнения задания	10%
<i>4 этап</i> Интерактивное задание	Практическое усвоение материала	50%
<i>5 этап</i> Рефлексия	Обсуждение с целью закрепления материала	25%

Временное распределение в данной таблице является ориентировочным. Некоторые этапы могут быть продлены или, наоборот, укорочены, однако желательно, чтобы все перечисленные качественные этапы занятия сохранялись.

*4. Установление правил работы на интерактивном занятии.*

Для организации интерактивного занятия важно разработать правила совместной деятельности. При этом данные правила диктует не преподаватель, они вырабатываются самими учащимися в процессе обучения.

Принятие правил должно проводиться на первом занятии. Правила записываются и вывешиваются на видном месте в аудитории. Все участники интерактива должны придерживаться установленных правил. Если правила по каким-то причинам не выполняются, группа может их пересмотреть и при необходимости изменить.



Это требуется для того, чтобы постепенно в процессе интерактивного обучения самими учащимися вырабатывались правила, необходимые для эффективного учебного сотрудничества [21]:

- каждый человек заслуживает того, чтобы его выслушали, не перебивая;
- говорить понятно, высказываться непосредственно по теме, избегая избыточности в информации;
- если прозвучавшая информация не вполне ясна, задаются вопросы «на понимание» («Правильно ли я понял?»); только после этого делаются выводы по высказыванию;
- критикуются идеи, а не личности;
- выключенный сотовый телефон и другие.

Правила можно представлять в виде картинок и сигналов.

Л.П. Кибардина отмечает, что правила должны отвечать следующим требованиям [18, с. 66]:

- быть реальными для осуществления;
- быть понятными;
- не противоречить друг другу;
- быть написанными доступным языком;
- предусматривать разумное наказание за нарушение;
- быть известными для тех, кому они предназначены;
- быть доступными для исполнения.

*5. Деление учебного материала на смысловые единицы в зависимости от целей интерактивных этапов занятия.*

Для того чтобы работа на занятии стала поистине интерактивной необходимо тщательно отобрать учебный материал. Не всякий материал подходит для организации взаимодействия на занятиях. Учебный материал должен обладать, по крайней мере, одной из следующих характеристик:

- должен быть таким, чтобы его можно было поделить на смысловые единицы (расчленив на подзадачи, подпункты);
- должен содержать в себе проблему (противоречие).

В первом случае взаимодействие основывается на том, что каждый учащийся овладевает каким-то фрагментом содержания материала (выполняет определенную подзадачу). И для того чтобы изучить материал полностью (выполнить задание) необходим взаимообмен информацией. Таким образом, происходит взаимообучение учащихся. Взаимообучение имеет свои преимущества:

- объясняя материал другим, ученик сам лучше его усваивает, знания становятся более глубокими, понятными и систематизированными;
- осваиваются социальные навыки помощи, поддержки, положительного оценивания;
- иногда учащиеся могут лучше преподавателя донести материал, поскольку у них примерно одинаковый уровень развития.

Но, в то же время, есть опасность неправильного понимания материала (неправильного выполнения задания), а также нерациональность его передачи. Поэтому преподавателю важно отслеживать весь процесс взаимообучения.

Во втором случае, наличие в учебном материале какой-либо проблемы, трудности, побуждает учащихся к дальнейшему диалогу и полилогу.

Важно, чтобы учащийся понимал, что для выхода из проблемной ситуации (для принятия решений или нахождения ответа) ему не хватает имеющихся знаний, и он вынужден сам активно формировать новые знания с помощью преподавателя и одноклассников, основываясь на известном ему своем и чужом опыте. Преподаватель в данном случае выступает в роли модератора, он не дает готовых ответов, а лишь выводит учащихся на нужное направление.

Практика показывает, что нестандартная постановка проблемы вынуждает учащихся искать помощи друг у друга, обмениваться точками зрения, кристаллизуя общее мнение группы [21].

Б.П. Бадмаев отмечает, что в данном случае возникает такой психологический феномен, как заражение, т.е. любая высказанная соседом мысль способна произвольно вызвать собственную, аналогичную, или близкую к высказанной, или, наоборот, вовсе противоположную [5, с. 74], т.е. одни решения порождаются другими.

Отметим, что структурная и содержательная сложность учебного материала – перспективная основа для творческой организации интерактивного обучения.

*б. Сочетание индивидуальных форм организации занятия с парными и (или) групповыми.*

Преподавателю на занятии необходимо использовать разнообразные формы организации учебной деятельности, создавая таким образом условия для сотрудничества учащихся, формируя навыки совместной работы, взаимопомощи и взаимодействия в различных ситуациях.

Наиболее полно формы организации обучения описывает трехмерная модель по В.И. Андрееву [4, с. 305]. В рамках данного исследования нас интересует общая форма организации обучения, как особенность взаимодействия участников учебного процесса. Выделяют индивидуальную, парную, групповую и фронтальную формы организации обучения.

Можно ли говорить об индивидуальной форме организации обучения на интерактивном уроке? Ведь взаимодействие предполагает как минимум два субъекта. Однако в данном случае рассматриваем взаимодействие в широком смысле, подразумевая взаимодействие учащегося со своим личным опытом.

В данном случае личность учащегося переживает столкновение двух «Я»:

- «Я», получивший новую информацию;
- «Я», имеющий личный опыт.

Оба «Я» в процессе интерактивного обучения изменяются. Под действием новой информации имеющийся опыт расширяется. Но изменяется и информация – она преломляется под действием личного опыта и становится личностным знанием. Люди могут изучать одну и ту же информацию, но в зависимости от широты и глубины их личного опыта, знания у них будут разные. В данном случае на первый план выходит внутренний диалог, наделение информации личным смыслом.

Поэтому с нашей точки зрения, индивидуальная форма при интерактивном обучении не просто возможна, она необходима. При применении индивидуальной формы обучения на интерактивном уроке фокус контроля с одного учащегося смещается на дальнейшее взаимодействие всех участников (практики). При этом индивидуальную форму необходимо сочетать с другими формами: парной и групповой [8, с. 152].

По мнению некоторых ученых (например, В.К. Дьяченко, А.Г. Ривина, В.А. Сидоренкова) парная форма обучения является идеальной формой для сотрудничества и взаимопомощи. Роли в паре определяются как «обучающий» и «обучаемый» [13, с. 43]. При этом участники работы в паре меняются ролями, и происходит взаимообучение. Работу можно организовать в замкнутой, постоянной паре, либо в парах переменного состава.

И.А. Зимняя считает, что по сравнению с парной формой организации обучения работа в учебных тройках обладает большей продуктивностью [15, с. 274]:

- во-первых, обладает большей коллегиальностью, аргументированностью (за счет большего числа возникающих идей);
- во-вторых, большей контактностью и лабильностью группы; рефлексивностью (за счет появления третьего лица) как новообразования в работе группы.

Бесспорно, увеличение числа участников взаимодействия способствует большему развитию коммуникативных компетенций, увеличивается количество выдвигаемых идей и точек зрения. Большая по численности группа может собрать и переработать за одно и то же время большее количество информации [25, с. 563]. Но с другой стороны, при чрезмерном увеличении учащихся в группе активность некоторых из них снижается, в связи с чем их вклад в совместную деятельность становится крайне незначительным. К тому же рост группы, как отмечает Р.С. Немов, может привести к уменьшению ее сплоченности, расхождению во мнениях и обострению взаимоотношений [25, с. 563].

На данный момент среди ученых не существует единого мнения об оптимальном количестве учащихся в группе. Анализ психолого-педагогической литературы позволяет определить, что данное число колеблется от 4 до 7 участников (Например, по мнению Л.П. Кибардиной, оптимальное количество учащихся в группе составляет 4–5 человек, О.Ф. Кетовой – 5–6 человек, З.А. Абасова 5–7 человек).

Практический опыт показывает существование различий между работоспособностью групп с четным и нечетным составом. В группах с четным числом членов труднее достигнуть согласия, в них чаще возникают конфликтные ситуации. Поэтому, состав группы из 5 человек является оптимальным. С нашей точки зрения, оптимальный размер группы зависит от характера задания, но, тем не менее, не должен превышать 6 человек.

Определившись с размером группы, важно продумать, на каком основании формировать группы.

Существует три способа деления учащихся на группы (рис. 2):

- на основе добровольности, т.е. по желанию самих учащихся;
- на основе случайного выбора;
- на основе учета композиции.



Рис. 2. Способы деления учащихся на группы

У каждого способа существуют свои преимущества и недостатки, которые представлены в таблице 3.

Преимущества и недостатки способов комплектования групп

Основание комплектования	Преимущества	Недостатки
по желанию учащихся	учет межличностных связей школьников	группы не равны по силе; интерес к общению может вытеснить необходимость решения учебной задачи; упускается возможность общения с разными учащимися
случайный выбор	быстрота составления учебных групп; максимальная объективность	не учитываются индивидуальные особенности учащихся, межличностные связи.
с учетом композиции	учет индивидуальных особенностей учащихся, что позволяет повысить продуктивность работы группы	затрачивается много времени на составление групп

Положительной стороной формирования групп по желанию учащихся является учет их межличностных связей. Но с другой стороны, формируются группы, неравные по силе, поэтому результаты совместной деятельности могут сильно различаться. Негативным моментом является и то, что внутри группы может сложиться атмосфера, когда необходимостью решения учебной задачи вытесняется интересом к общению. Кроме того, упускается возможность общения с разными учащимися [21].

Деление групп на основе случайного выбора простой и довольно оперативный способ, который гарантирует максимальную объективность. Уместно использовать такой способ формирования групп в начале первого года обучения, когда преподаватель и учащиеся еще плохо знают друг друга. При этом возможны различные варианты такого деления: по ряду парт в аудитории; по номеру варианта (I и II вариант); соседи по парте; по времени года, в котором родился учащийся (зима, весна, лето, осень); по половому признаку; по первой букве имени или фамилии; расчет по номерам (первый-второй-третий и т. д., при этом расчет делается исходя из нужного количества групп, а не числа участников в группах); по жребью; по способу «Мозаика» (учащимся выдаются части текста или изображения, и они должны найти одноклассников, у которых есть другие части этого текста или изображения) и другие.

С нашей точки зрения, наиболее эффективным является третий способ – деление групп на основе определенной композиции. Это позволяет учитывать индивидуальные особенности учащихся и за счет этого увеличивать продуктивность работы группы в целом. Но, в то же время, это самый трудоемкий способ, затрачивающий много времени.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить следующие основные критерии деления на группы с учетом композиции:

- темп работы;
- уровень успеваемости;
- способности;
- психологическая совместимость и др.

Ученые сходятся во мнении, что темп работы учащихся в группе должен быть примерно одинаковым. Однако нет такой однозначности в отношении уровня успеваемости. По мнению некоторых ученых, совместное выполнение заданий группой, куда входят только слабые учащиеся, изначально обречено

на неудачу [3, с. 37]. Причиной тому не только отсутствие фонда знаний, но и предварительно сложившееся у них мнение друг о друге как о слабом учащемся, от которого трудно дожидаться помощи. Практика применения групповых методов показывает, что во время организованной таким образом групповой работы больше всего повышается успеваемость именно слабоуспевающих учащихся, но при условии, что подобное деление на группы сопровождается дифференциацией учебных заданий по степени трудности для каждой группы.

Для организации взаимодействия в группе рациональнее собрать вместе учащихся с разными способностями. В этом случае члены группы будут дополнять друг друга.

Важным основанием для комплектования групп является взаимоотношения учащихся, которое исследуется с помощью социометрического метода. При этом следует руководствоваться следующими правилами:

- нельзя включать в одну группу взаимно отвергающих друг друга учащихся;

- учащихся с низким статусом направлять в группы, в которых отношение к ним нейтральное (поскольку в процессе совместной деятельности нейтральные отношения могут превратиться в положительные).

Для обобщения вышесказанного, в таблице 4 представлены предпочтения в формировании однородных и разнородных групп по рассмотренным критериям. Преподавателю необходимо помнить, что состав групп следует менять. При этом деление на группы предопределяется целями, которые необходимо достичь на занятии.

Таблица 4

Формирование однородных и разнородных групп по различным критериям

Критерий	Однородные	Разнородные
темп работы	+	–
уровень успеваемости	математика, физика, химия, иностр. языки	история, география, литература, биология
способности	–	+
межличностные взаимоотношения	+	–

«+» – предпочтительно, «-» – нежелательно

### 7. Разработка дидактического материала.

Поскольку интерактивное обучение направлено на смещение акцента с деятельности преподавателя на деятельность учащихся, а также на самостоятельность последних в получении знаний, важно разработать дидактические материалы. В качестве дидактических материалов могут выступать карты, таблицы, наборы карточек с текстом, задачами или рисунками, реактивы, растения, а также материалы, созданные на базе информационных технологий и другие.

К дидактическим материалам предъявляются следующие основные требования:

- последовательность знакомства с информацией;
- предоставление учащимся подробных советов и указаний о порядке самостоятельной работы и самоконтроле;
- структурированность;
- наглядность.

Наглядность дидактического материала позволяет вызвать интерес учащихся, а также максимально задействовать их умственные способности. Память человека имеет избирательный характер: чем важнее, интереснее и разнообразнее материал, тем прочнее он закрепляется и долгие сохраняется.

Дидактические материалы могут раздаваться учащимся для самостоятельной работы (как на занятии, так и дома), а также демонстрироваться педагогом перед всей группой.

Работа с раздаточным материалом будет эффективнее, если оставить на них место для заметок учащихся, чтобы они могли почувствовать себя «хозяевами» материалов. Когда учащиеся делают свои собственные пометки прямо на раздаточных материалах, записывают свою реакцию или ответы, у них сразу же возникает чувство обладания этими материалами. Материалы перестают быть всего лишь бумагами, которые им выдали на занятии [8, с. 169].

Использование дидактического материала способствует активизации познавательной деятельности учащихся и экономии учебного времени.

#### *8. Подготовленность преподавателя к интерактивному обучению.*

Прежде всего, преподаватели должны понимать сущность интерактивного обучения, его теоретическое обоснование. Кроме того, внедрение интерактивного обучения предъявляет к преподавателю такие требования, которые составляют его одновременно выступать в разных ролях и демонстрировать разные виды компетенций. Педагог выступает в роли менеджера, психолога, фасилитатора, модератора, эксперта и т.д. При этом помимо профессиональных, психолого-педагогических умений и навыков, он должен обладать психологической готовностью к деятельности, а также метакомпетентностями, которые включают:

– *коммуникативную компетентность*. Педагог должен уметь организовывать внутригрупповое и межгрупповое общение, следить за тем, чтобы каждый имел возможность высказаться, управлять активностью участников взаимодействия, комментировать высказывания, резюмировать и подводить итоги;

– *интерактивную компетентность* – способность организовывать эффективное взаимодействие учащихся, умение управлять командной работой. Педагог должен обладать навыками командообразования и стратегиями взаимодействия;

– *перцептивную компетентность* – умение научить правильно воспринять обучаемыми друг друга, формированию благоприятного впечатления, а также взаимопонимания на эмоциональном и когнитивном уровнях [27, с. 157–159].

#### *9. Психологическая подготовка учащихся к взаимодействию в процессе обучения.*

Вступая во взаимодействие, учащийся должен четко понимать цели, законы (принципы) взаимодействия, привлекать необходимые знания и предыдущий опыт общения, иметь стимулы для успешности взаимодействия, достижения необходимого результата [28, с. 215]. Для этого важно объяснить учащимся особенности обучающего взаимодействия, а также добиться принятия каждым совместно выработанных правил взаимодействия.

Некоторые ученые (И.И. Рыдванова, Г.А. Цукерман) считают, что при переходе к формам учебного сотрудничества стоит затратить 1–2 занятия 2–4 академических часа) именно на знакомство учащихся с нормами группового поведения. Также необходимо целенаправленно формировать прочие социальные компетенции, в том числе и коммуникативные.

Перед началом работы педагог должен дать членам группы установку на сотрудничество, подводя их к осознанию того, что от их внимательного отношения друг к другу, взаимопомощи зависит плодотворность деятельности всей группы в целом.

*10. Создание мотивационной среды.*

Мотивация – важнейший компонент структуры учебной деятельности. Само применение интерактивного обучения, как нетрадиционного, мотивирует учащихся, внося разнообразие в учебный процесс. Мотивация в данном случае основана:

- на естественной потребности человека в общении;
- на стремлении к выполнению разнообразных социальных ролей. Особое значение имеет то, что при интерактивном обучении учащиеся берут на себя часть обучающих функций преподавателя, что повышает их мотивацию [26, с. 8–9];
- на желании не подвести своего товарища, группу, что рассматривается, как дополнительный мотив при организации совместной деятельности [24, с. 200];
- на опоре на жизненный опыт учащихся. Поэтому очень важно, чтобы преподаватель имел установку: любой изучаемый материал увязать с жизнью;
- на значимости изучаемого материала и т.д.

*11. Создание благоприятного психологического климата среди учащихся.*

Благоприятный психологический климат является важным условием благополучного развития личности учащихся. Большинство исследователей (А.С. Макаренко, Н.П. Анникеева, А.Н. Лутошкин и др.) отмечают важность влияния педагога на коллектив и психологический климат группы учащихся. Педагог со своей стороны должен создать следующие обязательные условия:

- доверительное отношение между обучающим и обучающимися;
- общения на равных;
- сотрудничество в процессе общения обучающего и обучающихся, а также обучающихся между собой;
- каждый должен иметь право высказать свою точку зрения, иметь право на ошибку.

Для подтверждения гипотезы исследования были проведены констатирующий и формирующий эксперименты на базе ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». Были отобраны контрольные и экспериментальные группы, выбраны дисциплины как естественнонаучного, так и гуманитарного цикла. Для сбора эмпирических данных на этапах констатирующего и формирующего экспериментов был использован следующий инструментарий: входящий контроль знаний, опросник учебной мотивации Г.А. Карповой, анкета «Самооценка учебно-познавательной деятельности» [2, с. 31], технологические карты занятий (традиционные формы и занятия с интерактивным обучением) [9].

Интерактивное обучение накладывает определенную специфику к педагогической квалиметрии (малые группы, неоднородность групп учащихся по способностям, по успеваемости, по темпу усвоения, привлечение экспертов-учащихся в случае необходимости и т.д.). Классические статистические методы не могут быть корректно использованы для подтверждения гипотез исследований [1; 31].

В ходе проведения педагогических исследований при изучении ряда параметров бывает невозможно с уверенностью сказать, что эмпирические данные имеют нормальный закон распределения. Современные психолого-педагогические исследования, как правило, имеют эмпирические данные, не подчиняющиеся, в силу ряда объективных причин, нормальному закону распределения [2; 23].

Во-первых, применимость критериев, основанных на предположении нормальности, ограничивает объем или размер выборки, доступной для анализа. Пока выборка достаточно большая (например, 100 или больше наблюдений), можно считать, что выборочное распределение нормально, даже если нет полной уверенности в этом. Но, если выборка очень мала, то критерии, основанные на нормальности, следует использовать только при наличии уверенности,

что переменная действительно имеет нормальное распределение [1; 23]. Однако нет способа проверить это предположение на малой выборке при стандартном классическом подходе обработки экспериментальных данных.

Во-вторых, проблемы измерения. Использование критериев, основанных на предположении нормальности, кроме того, ограничено точностью измерений. Например, если исследование построено так, что средний балл успеваемости является основной переменной, то индекс среднего балла успеваемости будет лишь грубой мерой, позволяющей только ранжировать учащихся в порядке «хороший» – «плохой» [1; 23, 31, 36]. Эта общая задача измерений обычно обсуждается в учебниках по статистике в терминах типов измерений или шкалы измерения. Но следует отметить, что наиболее общие статистические методы, такие как дисперсионный анализ (t-критерий), регрессия и т. д. предполагают, что исходные измерения выполнены, по крайней мере, в интервальной шкале, в которой интервалы можно разумным образом сравнивать между собой. В последнее время во многих педагогических экспериментах наблюдается ряд проблем измерения (субъективность экспертных оценок, разные шкалы, лингвистические оценки и т. д.).

Следовательно, становится очевидна необходимость наличия статистических процедур, позволяющих обрабатывать данные «низкого качества» из выборок малого объема с переменными, про распределение которых вообще ничего неизвестно, либо информация имеет «размытый» характер. Непараметрические методы как раз и разработаны для тех ситуаций, часто возникающих на практике, когда исследователь ничего не знает о параметрах исследуемых объектов (отсюда и название методов – непараметрические) [10; 36]. Непараметрические методы не опираются на оценку параметров (таких как среднее или стандартное отклонение) при описании выборочного распределения. Поэтому эти методы иногда также называются свободными от параметров или свободно распределенными.

По существу, для каждого параметрического критерия имеется, по крайней мере, один непараметрический аналог. Эти критерии можно отнести к одной из следующих групп [10]:

- критерии различия между группами (независимые выборки);
- критерии различия между группами (зависимые выборки);
- критерии зависимости между переменными.

*Различия между независимыми группами.* Обычно, когда имеются две выборки (например, экспериментальная и контрольная группы), которые необходимо сравнить относительно среднего значения некоторой изучаемой переменной, тогда обычно используется t-критерий для независимых выборок. Непараметрическими альтернативами этому критерию являются: критерий серий Вальда-Вольфовица, критерий Манна-Уитни и двухвыборочный критерий Колмогорова-Смирнова. Если имеем несколько групп, то можно использовать дисперсионный анализ. Его непараметрическими аналогами являются: ранговый дисперсионный анализ Краскела-Уоллиса и медианный тест [10; 36].

*Различия между зависимыми группами.* Если необходимо сравнить две переменные, относящиеся к одной и той же выборке (например, успеваемость учащихся в начале и по окончанию эксперимента), то обычно используется t-критерий для зависимых выборок. Альтернативными непараметрическими тестами являются: критерий знаков и критерий Вилкоксона парных сравнений. Если данные представлены в виде частот, попавших в определенные категории («отлично-хорошо-удовлетворительно», «слабо-сильно», «наличие-отсутствие» и т.п.), то подходящим будет критерий хи-квадрат Макнамары. При рассмотрении более двух переменных, относящихся к одной и той же выборке,



обычно используется дисперсионный анализ с повторными измерениями. Альтернативным непараметрическим методом является ранговый дисперсионный анализ Фридмана или критерий Кохрена [10; 36].

*Зависимости между переменными.* Для оценки зависимости (связи) между двумя переменными обычно вычисляют коэффициент корреляции. Непараметрическими аналогами стандартного коэффициента корреляции Пирсона являются статистики Спирмена, Кендалла и коэффициент Гамма [36]. Если две рассматриваемые переменные по природе своей категориальны, то подходящими непараметрическими критериями для тестирования зависимости будут: Хи-квадрат, Фи коэффициент, точный критерий Фишера, критерий зависимости между несколькими переменными, так называемый коэффициент конкордации Кендалла. Последний часто используется в экспертных методах для оценки согласованности мнений независимых экспертов, например, баллов, выставленных одному и тому же субъекту [10; 36].

*Описательные статистики.* Если данные не являются нормально распределенными, а измерения, в лучшем случае, содержат ранжированную информацию, то вычисление обычных описательных статистик (например, среднего, стандартного отклонения) не слишком информативно [36]. К примеру, в психометрии известно, что воспринимаемая интенсивность стимулов представляет собой логарифмическую функцию реальной интенсивности (то есть со временем идет насыщение, а интенсивность восприятия замедляется). В данном случае, обычная оценка среднего (сумма значений, деленная на число стимулов) не дает верного представления о среднем значении действительной интенсивности стимула. Непараметрические методы в таких случаях вычисляют разнообразный набор мер положения и рассеяния, что позволяет представить более «полную» и репрезентативную картину данных [1; 10].

Отметим, что каждая непараметрическая процедура имеет свои достоинства и свои недостатки. Например, двухвыборочный критерий Колмогорова-Смирнова чувствителен не только к различию в положении двух распределений, например, к различиям средних, но также чувствителен и к форме распределения. Критерий Вилкоксона парных сравнений предполагает, что можно ранжировать различия между сравниваемыми наблюдениями. Если это не так, лучше использовать критерий знаков [36].

Таким образом, выделим условия, когда применение непараметрических методов в квалиметрии является объективно обоснованным [10; 36]:

- есть основания считать, что распределение значений признака в генеральной совокупности не соответствует нормальному закону;
- есть сомнения в нормальности распределения признака в генеральной совокупности, но выборка слишком мала, чтобы по выборочному распределению судить о распределении в генеральной совокупности;
- не выполняется требование гомогенности дисперсии (то есть, дисперсия в каждой из групп неодинакова) при сравнении средних значений для независимых выборок.

На практике преимущество непараметрических методов наиболее заметно, когда в данных имеются выбросы (экстремально большие или малые значения). Если размер выборки очень велик (больше 100), то непараметрические методы сравнения использовать нецелесообразно, даже если не выполняются некоторые исходные предположения применения параметрических методов.

С другой стороны, если объемы сравниваемых выборок очень малы (10 и меньше), то результаты применения непараметрических методов можно рассматривать лишь как предварительные. Структура исходных данных и интерпретация результатов применения для параметрических методов и их непараметрических аналогов являются идентичными.

Таким образом, в психолого-педагогической непараметрической квалиметрии целесообразно применять различные непараметрические тесты. Возможно, результаты проверки (разными тестами) будут различны. В таком случае следует попытаться понять причину, почему разные тесты дали разные результаты. С другой стороны, непараметрические тесты имеют меньшую статистическую мощность (менее чувствительны), чем их параметрические конкуренты, и если важно обнаружить даже слабые отклонения (например, является ли та или иная методика эффективной), следует особенно внимательно выбирать статистику критерия.

Отметим, что именно непараметрические критерии служат в большинстве случаев единственным средством для проверки педагогических гипотез. Кроме того, несомненным достоинством непараметрических критериев является относительная простота вычислительных процедур, связанных с практическим применением этих критериев [10].

В настоящей работе рассматривается квалиметрический подход, построенный на непараметрических методах проверки статистических гипотез относительно совокупностей учащихся на основе измерений состояния некоторого свойства или признака у каждого члена различных выборок, составленных из этих совокупностей. При отборе этих способов учитывалось, что свойства учащихся, изучаемые в педагогических экспериментах, могут быть измерены по разным шкалам. Во то же время использование того или иного способа проверки статистических гипотез зависит не только от характера измерений, но и от особенностей выборок. А именно существует два вида выборок: зависимые и независимые. Если результаты измерения некоторого свойства у объектов первой выборки не оказывают влияния на результаты измерения этого свойства у объектов второй выборки, то такие выборки считаются независимыми. В тех случаях, когда результаты одной выборки влияют на результаты другой выборки, выборки считаются зависимыми [10].

Классический способ получения зависимых измерений – это двукратное измерение одного и того же или различных свойств у членов одной и той же группы учащихся. В тех случаях, когда каждому объекту первой выборки соответствует эквивалентный (родственный) по состоянию изучаемого свойства до начала эксперимента объект во второй выборке, выборки иногда также считаются зависимыми. Последний случай зависимых выборок практически не встречается в педагогических экспериментах в связи с тем, что чрезвычайно трудно бывает подобрать для учащихся, составляющих одну выборку, эквивалентных (родственных) в том или другом смысле учащихся в другой выборке. Поэтому в данной работе в качестве примеров зависимых выборок всегда будут рассматриваться результаты обследования одной и той же группы учащихся. Будем считать, что случайная переменная  $X$  характеризует состояние некоторого свойства в рассматриваемой совокупности объектов при первичном измерении данного свойства, случайная переменная  $Y$  характеризует состояние этого же свойства в той же совокупности объектов при вторичном измерении. То есть, имеется две серии наблюдений  $x_i, y_i$ , полученные при рассмотрении двух зависимых выборок. На их основе составлено  $n$  пар – результаты двукратного измерения одного и того же свойства у одного и того же объекта.

Цели и задачи исследования по проверке эффективности педагогических условий и оценке гарантированности развития учебно-познавательных компетенций в условиях применения интерактивного обучения позволили выделить несколько непараметрических критериев, заложивших основу, апробированной в работе, квалиметрии. Приведем краткое их назначение и описание.

*Критерий знаков* предназначен для сравнения состояния некоторого свойства у объектов двух зависимых выборок на основе измерений. Он служит для установления общего направления сдвига исследуемого признака: изменяются

ли показатели в сторону улучшения, повышения или усиления или, наоборот, в сторону ухудшения, понижения или ослабления [10]. Критерий применим к сдвигам, которые можно определить лишь качественно (изменение отрицательного или положительного отношения к чему-либо) и к тем сдвигам, которые могут быть измерены количественно (сокращение времени). Условия применения знакового критерия те же, что и для критерия Вилкоксона, но в отличие от него здесь ведётся подсчет только положительных и отрицательных разностей, что может оказаться полезным тогда, когда различия между выборками будут не слишком заметны.

*Критерий значимости изменений* Макнамары применяется для двух зависимых переменных – выясняется, происходят ли какие-либо изменения в структуре распределения их значений. В большинстве наблюдений сравнение проводится с учетом временного фактора по схеме «до – после». Например, педагога может интересовать сравнительная эффективность различных методов обучения, изменение уровня развития определенного личностного свойства после соответствующих воспитательных воздействий, улучшение результатов деятельности после интерактивных форм занятия и т. д. При использовании критерия Макнамары типичная ненаправленная нулевая гипотеза ( $H_0$ ) состоит в том, что в генеральной совокупности доля тех, кто изменяет положительный ответ на отрицательный, равна доле изменяющих отрицательный ответ на положительный.

*Медианный критерий*, который можно использовать для сравнения независимых выборок, идентичен процедуре вычисления критерия Хи-квадрат для таблиц сопряженности. При расчете критерия Хи-квадрат для каждой сравниваемой группы сопоставляются частоты значений, расположенных ниже и выше медианы. Медианный критерий, по сравнению с аналогичными критериями, является наиболее общим и слабым. Для этого критерия также справедливы все те ограничения, которые необходимо учитывать при расчете критерия Хи-квадрат.

Гипотезы:  $H_0$ : между выборками существуют лишь случайные различия по уровню исследуемого признака.  $H_1$ : между выборками существуют не случайные различия по уровню исследуемого признака.

Описанные непараметрические методы квалиметрии при обработке эмпирических данных позволили сделать следующие выводы:

- на констатирующем этапе эксперимента контрольные и экспериментальные группы имели несущественное различие по познавательным и мотивационным компетенциям в учебной деятельности (медианный критерий);
- в экспериментальных группах после проведения блока интерактивных занятий когнитивная составляющая учебно-познавательной деятельности осталась сравнимой по уровню с входным контролем, что опровергает мнение о снижении качества знаний при интерактивных занятиях (критерий знаков);
- сравнение экспериментальных и контрольных групп по вовлеченности на занятиях в учебно-познавательную деятельность показало существенное увеличение этого показателя в экспериментальных группах (медианный критерий);
- в результате формирующего эксперимента и в контрольных, и в экспериментальных группах наблюдается повышение мотивационных компетенций к учебно-познавательной деятельности (критерий знаков).

Более подробно прокомментируем последний вывод. Мотивационные компетенции к учебно-познавательной деятельности изучались по следующим компонентам: познавательные мотивы (желание узнавать что-то новое), коммуникативные мотивы, эмоциональные мотивы, мотивы саморазвития (стремление к саморазвитию), позиция учащегося (позиционирование в коллективе), мотивы достижения успеха, мотивы одобрения (поощрения, наказания), профессионально-жизненное самоопределение учащегося.

В контрольных группах мотивационные компетенции практически по всем компонентам имеют незначительную динамику (возросли (1–6%) – познавательные мотивы, мотивы саморазвития, позиция учащегося, профессионально-жизненное самоопределение учащегося; не изменились (0–1%) – коммуникативные мотивы, мотивы достижения успеха, мотивы одобрения; снизились (0–2%) – эмоциональные мотивы).

В экспериментальных группах мотивационные компетенции практически по всем компонентам имеют разнонаправленную динамику (возросли (4–8%) – познавательные мотивы, коммуникативные мотивы, эмоциональные мотивы, профессионально-жизненное самоопределение учащегося; снизились (0–8%) – мотивы саморазвития учащегося, мотивы достижения успеха, мотивы одобрения, позиция учащегося).

Интересным фактом явилось то, что при интерактивном обучении резкое увеличение претерпела коммуникативная составляющая учебно-познавательной деятельности (коммуникативный и эмоциональный мотивы).

Заслуживает внимания и противоположная динамика в контрольных и экспериментальных группах по следующим компонентам: мотивы саморазвития, мотивы достижения успеха, позиция учащегося, что отражает тенденцию к кооперации и сотрудничеству в учебно-познавательной деятельности при интерактивном обучении и уход от конкуренции среди учащихся, свойственной традиционной форме обучения. При этом позиция учащегося (позиционирование в коллективе) существенно теряет свою значимость при интерактивной форме обучения, следовательно, наблюдается и воспитательный эффект – рост сплоченности коллектива учащихся.

Тенденция к разнонаправленности в мотиве саморазвития свидетельствует о том, что составляющая лидерских качеств приобретает различный смысл: для интерактивного обучения – это направленность лидера на коллектив, а при традиционной форме обучения – «Я»-направленность.

Таким образом, эффективность интерактивного обучения достигается при соблюдении следующих условий: организационно-педагогических (организация взаимодействия учащихся в зависимости от их количества; организация учебного пространства; определение регламента занятий, тайм-менеджмент каждого интерактивного этапа; установление правил работы на интерактивном занятии); методических (деление учебного материала на смысловые единицы в зависимости от целей интерактивных этапов занятия; сочетание индивидуальных форм организации занятия с парными и (или) групповыми; разработка дидактического материала); личностных (подготовленность преподавателя к интерактивному обучению; психологическая подготовка учащихся к взаимодействию в процессе обучения; создание мотивационной среды; создание благоприятного психологического климата среди учащихся). Отметим, что при квалиметрии обучения в интерактивном формате репрезентативнее ведут себя непараметрические методы анализа, позволяющие объективно оценить гарантированность развития учебно-познавательных компетенций учащихся на интерактивном занятии.

#### *Список литературы*

1. Mardanov M.V., Zhigljij J.V. The Effect of Index Model Rating on the Representativeness of the Indicators of the Quality of the Student's Education. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. – Vol 6. – №3. – 2015. – P. 714–717 (Doi:10.5901/mjss.2015.v6n3p714).
2. Telegina N.V., Galimova E.G., Masalimova A.R. The Structure and Content of the Model of Pedagogical Conditions Binary Approach to Optimization of Control and Diagnostic Functions in Teaching «General pedagogy» to Students *Asian Social Science* Volume 11, Issue 1, 2 December 2014. – P. 364–368 (Doi:10.5539/ass.v11n1p364).
3. Абасов З.А. Проектирование и организация групповой работы учащихся на уроке / З.А. Абасов // *Наука и школа*. – 2009. – №6. – С. 36–37.

4. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.
5. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б.Ц. Бадмаев. – М.: Владос, 2001. – 304 с.
6. Бондаренко Н.Ю. Становление экзистенциальных ценностей будущих учителей в процессе интерактивного обучения / Н.Ю. Бондаренко: дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-н/Д., 2006. – 178 с.
7. Гейхман Л.К. Интерактивный подход как современная трактовка педагогического взаимодействия: мат. междунар. науч.-практ. конф. «Современные направления развития педагогической мысли и педагогика И.Е. Шварца» / Л.К. Гейхман. – Пермь: ПГПУ, 2009. – Ч. I. – 324 с.
8. Голованова И.И., Асафова Е.В., Телегина Н.В. Практики интерактивного обучения: методическое пособие. – Казань: Казан. ун-т, 2014. – 288 с.
9. Голованова И.И., Телегина Н.В. Конструкт интерактивного занятия на основе метода «World-café» // Образование и саморазвитие. – 2015. – №2 (44) . – С. 70–75.
10. Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: непараметрические методы. – М.: Педагогика, 1977. – 136 с.
11. Добрынина Т.Н. Интерактивное обучение в системе высшего образования: монография – Новосибирск, 2008.
12. Дронова Е.А. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций на уроках математики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://parom/usp/ru/attachments/article/18/сборник\\_ФЦП.pdf](http://parom/usp/ru/attachments/article/18/сборник_ФЦП.pdf) (дата обращения: 21.03.2015).
13. Дьяченко В.К. Коллективно-групповые способы обучения // Педагогика. – 1998. – №2. – С. 43–45.
14. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М.: Русский язык, 2000 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Efremova-term-8420.htm> (дата обращения: 02.05.2015).
15. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
16. Интерактивные формы проведения занятий. Памятка разработчикам стандартов учебных дисциплин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.emer.kz/activity/obu4enie/maximum.php> (дата обращения: 20.03.2015).
17. Кашлев С.С. Интерактивные методы обучения: учебно-методическое пособие / С.С. Кашлев. – Минск: ТетраСистемс, 2013. – 222 с.
18. Кибардина Л.П. Понятие формы организации учебной деятельности // Инновационные технологии обучения в школе: информационно-методические материалы. – Бишкек, 2007. – С. 64–67.
19. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта // Педагогика. – 2000. – №7. – С. 12–18.
20. Комарова И.В. Интерактивное образовательное взаимодействие подростков в процессе обучения / И.В. Комарова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2012. – №2. – С. 90–96.
21. Коротаяева Е.В. Интерактивное обучение вопросы теории и практики / Педагогическое образование в России. – 2012. – №2. – С. 16–20.
22. Краткий словарь современной педагогики / сост. Т.Б. Санжиева, Ю.Г. Резникова, Т.К. Солдухина и др.; под. ред. Л.Н. Юмсуновой. 2-е изд., перераб. доп. – Улан-Удэ: Изд. Бурятского госуниверситета, 2001. – 100 с.
23. Марданов М.В., Телегина Н.В. Квалиметрия качества подготовки студентов: индексный подход // Современные концепции и технологии гарантированного качества высшего образования: сборник статей участников Международной научно-практической конференции (26–28 июня 2014 г.) / под науч.ред. В.И. Андреева. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2014. – 276 с. – С. 152–156.
24. Недогреева Н.Г., Тырсин Д.Г. Групповое взаимодействие как основа технологии формирования потребности в творческой деятельности учащихся в процессе интерактивного обучения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – №4. – С. 199–201.

25. Немов Р.С. Психология. Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. – 2-е изд. – М.: Просвещение: Владос, 1995. – 576 с.
26. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова. – М.: Академия, 2006. – 176 с.
27. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение: учебное пособие. – М.: Академия, 2009. – 192 с.
28. Платова Е.Д. Теоретические аспекты формирования опыта интерактивного взаимодействия студентов / Е.Д. Платова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2012. – №2. – С. 215–221.
29. Савенков А.И. География школьной парты / Начальная школа: Газета Издательского дома «Первое сентября». – 2006. – №20. – С. 31–38.
30. Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
31. Телегина Н.В., Марданов М.В. Об оптимизации контрольно-диагностических функций в системе высшего образования // Образование и саморазвитие. – 2014. – №1 (39). – С. 65–74.
32. Фопель К. Технология ведения тренинга / К. Фопель – М., 2003. – 267 с.
33. Хуторской А.В. Компетенции в образовании: опыт проектирования Текст. / А.В. Хуторской. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.
34. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе: книга для учителя. – М., 1986. – 144 с.
35. Юнина Е.А. Технология качественного обучения в школе: учебно-методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2007. – 224 с.
36. StatSoft, Inc. (2012). Электронный учебник по статистике. Москва, StatSoft [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.statsoft.ru/home/textbook/default.htm>

---

**Телегина Надежда Викторовна** – канд. пед. наук, доцент Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, Казань.

**Марданов Марат Вадимович** – канд. пед. наук, доцент Института управления, экономики и финансов ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, Казань.

---

*Ткаченко Варвара Валерьевна*

## СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ

**Ключевые слова:** *система образования, централизация, децентрализация, управление, образовательная система, образовательная программа, аккредитация, ступени высшего образования.*

*В данной статье с использованием сравнительного метода рассмотрен зарубежный опыт высшего образования с позиции централизации и децентрализации управления образованием.*

**Keywords:** *education system, centralization and decentralization of management, educational system, educational program accreditation, the higher education level.*

*Using the comparative method is considered the international experience of higher education from the perspective of centralization and decentralization of education management.*

Системы образования различных стран отличаются друг от друга целым рядом факторов. Среди них наиболее важным, строго определяющим характер системы образования, является государственное и общественное устройство государства. Практические методы функционирования системы образования как таковой могут меняться время от времени, но основные принципы общественного развития, характерные для того или иного исторического периода в жизни общества, меняются очень медленно и отличаются значительной стабильностью [2, с. 251].

Анализ научной литературы по данной теме показал, что в зарубежных странах в настоящее время существуют две системы управления образованием: централизованная и децентрализованная. Децентрализованная система образования связана с предоставлением образовательным учреждениям федерального и регионального уровня права независимо принимать решения по вопросам организации учебного процесса и создания благоприятных условий для взаимовыгодного обмена образовательными продуктами и услугами.

При характеристике системы высшего образования в зарубежных странах учитывалось, что специфика этих систем определяется географическими, историческими, демографическими и социально-политическими особенностями той или иной страны. Существенное воздействие на национальные системы управления образованием оказывают процессы наднациональной интеграции, значительно активизировавшиеся в последнее время на европейском континенте. Европеизация современного образовательного права, проявляющая себя особенно явно в рамках Болонского процесса, определяет контуры управленческих систем не только в Западной и Восточной Европе, но и в Российской Федерации и других государствах, образовавшихся на постсоветском пространстве.

Преобладание первой или второй системы образования во многом предопределяет государственную ориентацию на его стандартизацию или дифференциацию. Так, для стран с централизованной системой типичен высокий уровень стандартизации учебного процесса, а страны с децентрализованной системой обычно отличаются повышенной дифференциацией образования соответственно склонностям, интересам, успеваемости учащихся. Не удивительно, что наиболее ярким примером страны со стандартизированным образованием может служить та же Франция, а в качестве примера страны с глубоко дифференцированным образованием чаще всего приводят США.

В странах с централизованным управлением образованием, как правило, большая часть средств на образование поступает из центрального государственного бюджета, при этом они могут быть выделены и из местных и региональных бюджетов общественными фондами, промышленными предприятиями, получены от физических лиц (например, в виде платы за обучение).

К более многочисленной и неоднородной по степени децентрализации управления группе относятся США, Канада, Австралия, Бельгия, Германия, Великобритания, Нидерланды, Норвегия, Швейцария, Швеция и ряд других стран. Централизованная система управления образованием распространена в таких государствах как Италия, Греция, Португалия, Финляндия, Франция, Япония и Ирландия.

Особо следует остановиться на тенденции децентрализации управления, представляющей собой важное направление государственных реформ в ряде зарубежных (прежде всего европейских) стран, которое позволяет «использовать преимущества региональных властей, приближенных к своим территориальным сообществам и дать толчок своему региональному развитию» [3, с. 239].

Финляндия предлагает хорошие возможности для обучения различным специальностям в высших учебных заведениях страны. В политическом и экономическом отношении Финляндия является стабильной страной с эффективным управлением и качественной системой образования.

Одним из краеугольных камней национальной стратегии Финляндии является стремление к созданию информационного общества с высоким уровнем образования и выделением достаточных средств на исследование и разработку. Страна получила мировое признание во многих областях знаний, и высшие учебные заведения имеют хорошие предпосылки для работы. В Финляндии считают важным предоставить всем одинаковые возможности для получения образования, в связи с чем, обучение в высших учебных заведениях бесплатное.

В Финляндии насчитывается 20 университетов (university) и 28 институтов (polytechnic), сеть которых охватывает всю территорию страны. Все вузы поддерживают активные международные связи и предлагают хорошие условия для иностранных студентов. Среди университетов (university) Финляндии 10 многофакультетных и 10 специализированных высших учебных заведений, в том числе три политехнических университета, три высших экономических учебных заведения и четыре художественных высших учебных заведения. Все университеты являются образовательными и научно-исследовательскими учреждениями. В них можно проходить и аспирантуру с получением постградуальной (последипломной) степени. Институты (polytechnic; многие из институтов имеют и английское название university of applied sciences) тесно связаны с трудовой жизнью и основывают свою деятельность на предъявляемых к ней высоких профессиональных требованиях. В этих учебных заведениях можно получить степень бакалавра, а также магистра. Они часто находятся в тесном сотрудничестве с деловой жизнью данного региона. В учебные программы всегда входит и профессионально-трудовая практика. Большинство институтов – многоотраслевые. Для многих высших учебных заведений Финляндии характерна специализация, связанная с условиями данного региона страны. Разные регионы Финляндии могут сильно отличаться друг от друга, в частности, природными условиями, местной промышленностью, а на приграничных территориях и характерными чертами соседних стран.

За результатами высших учебных заведений в сфере образования и научно-исследовательской деятельности следят, их оценивают, и от них зависит получаемый вузами объем финансирования. Все университеты Финляндии являются государственными и их деятельность контролируется Министерством образования Финляндии.



Финляндия принимает участие в так называемом Болонском процессе, в связи с которым в университетах учатся по двухступенчатой системе обучения. Для обучения в бакалавриате требуется в среднем три года, а в магистратуре пять лет очного обучения, т.е. два года после получения степени бакалавра. Интенсивное очное обучение в течение одного учебного года соответствует 60 учебным кредитам (зачетным единицам) по системе ECTS (European Credit Transfer System / Европейская система перевода кредитов). Учеба в докторантуре предусматривает еще примерно четыре года после получения степени магистра. В институтах (polytechnic) обучение на присуждение степени (т.е. степени бакалавра) требует 3,5–4,5 года. До поступления в магистратуру требуется степень бакалавра соответствующей специальности и трудовой стаж не менее трех лет. Обучение в магистратуре длится в среднем два года.

По окончании школы финские выпускники сдают матурикуляционный экзамен (Matriculation), т.е. общий экзамен, который позволяет проверить знания по нескольким дисциплинам: математике, родному и иностранному языку и другим предметам. Этот тест является одновременно единственным общенациональным выпускным и вступительным испытанием. Ежегодно финские университеты определяют число студентов, которое они готовы зачислить. Рейтинг абитуриентов базируется на основе оценок, полученных на экзамене, и баллов за вступительный тест, который проводится индивидуально каждым высшим учебным заведением [4]. В виде дополнительных условий могут быть предъявлены требования к прохождению практики по выбранной специальности, опыту работы. Не являются исключением и интервью с кандидатами.

Текущие расходы университетов Финляндии финансируются непосредственно из государственного бюджета. Из общего объема выделяемых средств «базовым финансированием» считается 90%; 5% – фонд поощрения за хорошие показатели образовательной деятельности и 5% – целевые средства на новые исследования и образовательные проекты общенационального значения. Доля выделяемых государством средств в бюджетах университетов составляет около 70%, примерно 15% – от оказания ими платных услуг промышленности, бизнесу и т.д. Кроме того, Финская академия наук выделяет средства на проведение фундаментальных исследований и подготовку научных кадров университетам. Таким образом, доходы от платных услуг составляют в бюджетах университетов 15 %, поступления из других внешних источников – 15–16%, а прямое государственное финансирование – 69–70% [5].

Высшее образование Швеции по введенной с 1993 г. модели финансируется напрямую из государственного бюджета. Ее отличительной особенностью является увязывание достигнутых за предыдущий период показателей учебных заведений с размерами выделяемых средств. Один из основных показателей – академическая успеваемость (общее количество полученных студентами «кредитных очков»), от которой зависит до 60 % общего размера субсидии. Оставшаяся доля рассчитывается в зависимости от количества студентов, обучающихся по очной форме или количества студентов всех форм обучения, но в пересчете на очную. Абсолютный размер поступлений коррелируется также задачами и целями, поставленными перед вузом и закрепленными в трехлетнем контракте с органами государственной власти [6].

Реформа системы образования, которая прошла в начале 90-х годов, в результате привела к тому, что государство оставило за собой право устанавливать структуру системы образования и регламентировать виды присваиваемых степеней, а также осуществлять контроль качества самого образования. В то же время учебные учреждения получили полную свободу в вопросах формирования учебных программ с точки зрения их содержания согласно их собственным потребностям, но с использованием стандартной кредитной системы. В результате на настоящий момент структура и виды учебных про-

грамм с одной стороны максимально отвечают запросам студенческой аудитории и требованиям рынка труда, а с другой – результаты научных исследований и разработок, осуществляемых в рамках высшей школы, в кратчайшие сроки становятся достоянием различных отраслей народного хозяйства в них заинтересованных. Все это стало возможным в результате принятого правительством курса на продвижение идей сотрудничества между учреждениями высшего образования, делового сообщества, промышленности, культуры и общественного сектора.

В соответствии с Основным законом Германии важнейшими полномочиями по организации, контролю и финансированию образовательных учреждений наделены субъекты федерации – земли. Федеральное министерство образования в этой стране было создано только в 1969 году. До этого времени координация образовательной политики на федеральном уровне осуществлялась Постоянной конференцией министров образования и культуры земель. Этот орган сохранил многие из своих полномочий и после учреждения федерального министерства образования. Принимаемые консенсусом решения Постоянной конференции являются обязательными для всех земель, входящих в состав Федеративной Республики Германии.

Особенности децентрализации государственного управления образованием в Италии обусловлены тенденциями расширения автономных прав университетов. Созданное в 1989 году Министерство университетов, науки и исследований ограничено правом принимать «акты направляющего характера» и «программные соглашения», уступая автономным университетам полномочия по формированию конкретных образовательных программ, учебных планов и т.д.

Университеты в Швеции через специализированные агентства могут согласовывать свои действия по приему абитуриентов [4]. Главное требование, которое предъявляется абитуриентам – наличие полного среднего образования или менее четырех лет опыта работы при достижении возраста 25 лет. Также, проводятся тесты по английскому и шведскому языкам. В качестве дополнительных требований является наличие документа, указывающего о прослушивании определенного курса, связанного с его будущей специальностью. Университет на основе успеваемости в средней школе, написания эссе, тестов, интервью, различных работ вправе построить рейтинг абитуриентов. Распространенной практикой выступает проведение Школьного теста на пригодность (Swedish Scholastic Aptitude Test, Hogskoleprov).

В 2003 г. в Швеции была сформирована комиссия для разработки рекомендаций по реформе образовательной системы в отношении требований, предъявляемых вузами к абитуриентам [5], по результатам которой была создана унифицированная система отбора студентов. Согласно разработанной системе вуз обязан отбирать студентов с учетом оценок, результатов теста и третьего критерия, определяемого вузом индивидуально. Причем, «по крайней мере 30% мест на определенную программу должны быть распределены на основе оценок, по крайней мере 30% – по результатам теста, и по крайней мере 10% – по результатам третьего, индивидуально определяемого критерия» [5].

Учитывая тот факт, что высшее образование в Швеции, Финляндии является бесплатным, существует система финансовой помощи, обеспечивающей оплату питания, учебников, пользования библиотекой, спортзалом, проживанием [8]. Студент вправе получить финансовый пакет, включающий грант (сумму, которая безвозмездно перечисляется на счет студента) и кредит [4]. При этом программой кредитования предусматривается отсрочка платежа, а ежегодные выплаты составляют обычно 5–7%. Для студентов благодаря финансовой поддержке посредством грантов и кредитов существуют широкие

возможности обучения за рубежом. Также в Скандинавских странах для иностранных студентов действует специально разработанная система обучения, что свидетельствует об интернационализации высшего образования.

В вузах первые два года обучения обычно завершаются промежуточной аттестацией с получением соответствующего свидетельства. В дальнейшем образование завершается присвоением квалификации высшего образования, в названии которой содержится указание на профиль подготовки. Например, выпускникам естественнонаучных и гуманитарных направлений и университетов присваивается квалификация *Kandidatexamen*, выпускникам инженерных направлений – квалификация *Ingenforsexamen*, а выпускникам высших специализированных школ присваивается квалификация *Hogskoleexamen*. Эти квалификации в целом соответствуют 3-летней квалификации бакалавра в Великобритании или лицензиата во Франции.

Выпускники первой (трехлетней) ступени высшего образования могут продолжить обучение в течение дополнительного года на второй ступени, которая завершается получением степени магистра (*Magisterexamen*) или равносильной ей профессиональной квалификации. Причем диплом или степень присваиваются только тогда, когда студент набирает определенное количество баллов (кредитов). За учебный год надо набрать 40 баллов, за два – 80, для получения степени бакалавра – 120, а степени магистра соответственно – 160.

Образование Швеции в университетах и колледжах представляет собой совокупность целевых образовательных программ, завершающихся получением соответствующей квалификации. Из общего числа этих программ (их насчитывается 53) 3 относятся к общеуниверситетским: после двух лет обучения в колледже или университете выдается промежуточный диплом об «общем высшем образовании», после трех лет – рассмотренные выше дипломы квалификации на уровне бакалавра и магистра. Параллельно проводится подготовка по 50 профессиональным программам со сроками обучения от 2 до 5,5 лет и присвоением по определенному направлению или специальности соответствующего уровня квалификации.

Профессиональные программы сгруппированы в 5 областей специализации по следующим направлениям: экономика и администрирование, техника, культура и информация, здравоохранение, педагогика. Подготовка по данным программам завершается получением профессионального диплома, если обучение проводится в специализированном вузе в течение 3–5 лет, или получением аналогичных квалификаций, если обучение проводится в университете. Структура вузов традиционная, состоящая из факультетов и кафедр. Вузом управляет ректор и вице-президенты по направлениям [1, с. 76].

Методы преподавания обычно определяются каждым учебным заведением самостоятельно, причем студент сам выбирает, какие предметы ему посещать: главное, чтобы все обязательные работы были сданы вовремя и зачеты получены. Лабораторные занятия и семинары являются обязательными для посещения. Кроме того, распространена практика проведения лабораторных работ, семинаров и проверки домашних заданий аспирантами, получающими за эту работу дополнительную оплату (0,25 ставки) [1, с. 77]. В случае пропуска занятий студент должен сдать самостоятельную письменную работу.

Швеция имеет образовательную систему, где во главу угла поставлены открытые, неформальные отношения между студентами и преподавателями, где ценится личная инициатива и творческое мышление. Обучение часто проводится в небольших группах, где поощряются диалог и сотрудничество, а общение с преподавателями доступно для студентов и после окончания лекций. Эта неофициальная атмосфера предназначена для того, чтобы стимулировать у студентов социальное и интеллектуальное развитие.

Репутация шведских учебных заведений так высока потому, что система образования построена на принципе тесного сотрудничества с промышленными предприятиями. К моменту окончания учебного заведения студенты уже имеют большой практический опыт работы, т. к. регулярно проходят различные виды стажировок на профильных предприятиях.

Шведские университеты известны своими творческими исследованиями и независимыми взглядами, и эта репутация постоянно подтверждается в результате различных видов проверок со строгой оценкой качества обучения. Система контроля качества обучения нацелена на поддержание высокой конкурентоспособности шведского образования и его соответствие самым высоким мировым стандартам.

Шведские университеты имеют высокую степень независимости и, соответственно, гибкости в принятии различных решений. Это позволяет им быстро приспосабливаться к веяниям времени, разрабатывать и внедрять новые учебные программы, наиболее адекватно соответствующие требованиям рынка.

Стремительное нарастание центробежных тенденций в государственном управлении образованием во многих зарубежных странах обусловлено, во-первых, передачей ряда управленческих полномочий от центра на места, территориальным органам управления, а во-вторых, усилением автономии образовательных учреждений, которая наделяет управленческие структуры образовательного учреждения более широкими полномочиями. Примером крайне децентрализованной системы образования является Канада. Конституция Канады предоставляет провинциям – субъектам федерации исключительные права в сфере образования. Вследствие этого в Канаде сформировалось 10 (по числу провинций) автономных образовательных систем. К ведению же федерального правительства относятся лишь вопросы образования коренного населения Канады (индейцев и северных народов), решение которых возложено на Департамент по делам индейцев и северных территорий.

В 1967 году по инициативе министров образований провинций был создан Совет министров образования Канады (Council of Ministers of Education),

в задачу которого вошли обсуждение наиболее важных проблем, связанных с образованием, организация сотрудничества и консультации по вопросам образования между провинциями и территориями, взаимодействие с федеральным правительством и представительство на международном уровне.

В Канаде насчитывается около 100 университетов, в составе которых около 175 государственных и частных колледжей. За качеством преподавания следят представители Ассоциации региональных колледжей Канады и подобных ей объединений.

В Канаде очень популярны студенческие программы, сочетающие теоретическое обучение с оплачиваемыми стажировками на предприятиях. Зарекомендовавший себя с положительной стороны стажер увеличивает свои шансы на получение хорошего места после выпуска.

Канадский совет по аккредитации в области техники и технологий является структурным подразделением Канадского совета профессиональных инженеров (Canadian Council of Professional Engineers, ССРЕ), отвечающим за аккредитацию инженерных программ в соответствии с его требованиями [7]. Выпускники университетов, освоившие программы, аккредитованные СЕАВ, обладают правами и необходимой квалификацией для того, чтобы получить лицензию профессионального инженера в Канаде. Канадский совет профессиональных инженеров – национальная организация, объединяющая 12 провинциальных и территориальных ассоциаций, регулирующих инженерную деятельность в Канаде. В стране насчитывается более чем 160 тыс. лицензированных

ных профессиональных инженеров. ССРЕ разрабатывает национальные требования, обеспечивающие соответствующие стандарты инженерного образования и профессиональных квалификаций.

Система высшего образования в Исландии очень молода и исторически складывалась вокруг Университета Исландии, открытого в 1911 году. До сих пор этот вуз остается главным и крупнейшим в стране. За последние 30 лет появились другие учебные заведения, предлагающие образование в самых разных областях. Все вузы находятся в ведении Министерства культуры и образования. Колледжи, предлагающие технические и профессиональные курсы, чаще специализируются в какой-то одной области (физика, социальная педагогика, дошкольная педагогика, драма, музыка, прикладное творчество, информатика, менеджмент, инженерные технологии, сельское хозяйство и др.) [4, с. 32].

В настоящее время в Исландии 9 вузов – 6 государственных и 3 частных. Большинство расположено в столице – Рейкьявике. За небольшую плату высшее образование доступно всем жителям, и в стране сегодня около 12 тысяч студентов, что немало, учитывая, что общая численность населения 270 тысяч человек.

Для поступления в вуз исландские школьники должны не только получить обязательное школьное образование (с 6 до 16 лет), но и окончить высшую общеобразовательную школу (upper secondary school) – еще 4 года обучения. Таким образом, средний возраст абитуриентов исландских вузов – 20 лет.

Структура получения степеней высшего образования полностью соответствует международным стандартам. После 3–4 лет обучения присуждается степень бакалавра, затем можно отучиться еще 2 года и получить степень магистра (M.A или M.S – meistaragrada) и доктора философии (PhD – doktorsgrada). Сохранена и старая профессиональная степень аспиранта (Candidatus), особенно в области медицины и юриспруденции, – ее присуждают через 5–6 лет обучения после получения степени бакалавра.

Для получения государственной аккредитации вузам Исландии необходим стратегический план, центральным пунктом которого является определение стратегических целей и задач в сфере образования и научных исследований.

Система управления образованием в США диверсифицирована. В стране существуют свыше пятидесяти региональных органов управления образованием (называемые чаще всего советами или департаментами), которые определяют образовательную политику штатов и одновременно являются проводниками средств федерального бюджета, которые выделяются на определенные нужды всех этих региональных систем. Департамент образования США обладает, в основном, полномочиями в сфере управления и контроля за целевым и эффективным использованием средств федерального бюджета США. Однако в данном случае можно говорить о существенном замещении административно-правового механизма регулирования отношений в сфере образования финансово-правовым, что во многих случаях не только не означает снижение эффективности Департамента образования США как административного субъекта, но, напротив, улучшает управляемость. Большинство школ, высших учебных заведений, а также и все штаты ввиду недостаточности собственных финансовых ресурсов являются получателями федеральных бюджетных средств, таким образом, федеральные власти взамен дополнительного финансирования требуют от получателей средств федерального бюджета США соблюдение федеральных стандартов и единообразных правил, регламентирующих многие аспекты образовательных отношений.

Основными способами оценки в рамках американской системы являются оценка вузов профессиональными экспертами, оценка через специализированную аккредитацию и самооценка, а в рамках Европы – это оценивание и аккре-

дитация, часто со стороны государственных агентств, таких как Финский Совет по Оценке Высшего Образования (Finnish Higher Education Evaluation Council), Национальный Комитет по Оценке Франции (Comite Nationale d'Evaluation), Национальное Агентство Высшего Образования Швеции (National Agency for Higher Education (Hogskoleverket), Научный Совет Германии (Wissenschaftsrat). Вышестоящими структурами часто являются государственные структуры: Министерство Народного Образования, Научных Исследований и Технологий Франции, Министерство Образования и Науки Латвии и т.п.

Анализ опыта систем высшего образования в зарубежных странах показал наличие в этих странах в той или иной степени университетскую автономию, отвечающую запросам современного демократического общества. Этот опыт дает довольно богатую пищу для размышлений, связанных с построением и научным обоснованием управленческой модели высшего образования в современных условиях, когда в российском образовании происходят широкомасштабные изменения. Вместе с тем, совершенно ясно, что нет и не может быть единой модели для всех стран. Каждая модель всегда будет отражать демографические, национальные, территориальные и другие особенности того или иного государства.

#### *Список литературы*

1. Васильев Ю.С. Экономика и организация управления вузом [Текст] / Ю.С. Васильев, В.В. Глухов, М.П. Федоров. – СПб.: Лань, 2001. – 544 с.
2. Галаган А.И. Теоретические и методические основы сравнительных исследований систем образования [Текст] / А.И. Галаган // Социально-гуманитарные знания. – №3. – М., 2006. – 251 с.
3. Смирнов С.А. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии [Текст] / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др. – М.: Академия, 2000. – 504 с.
4. Ткаченко В.В. Качество высшего образования северных филиалов вузов: социологический аспект. Монография [Текст] / В.В. Ткаченко. – Тюмень: ТюмГНГУ, 2014. – 148 с.
5. Deen, J. (2007) Higher education in Sweden. Country report // CHEPS, 2007. EUROpean ACcredited Engineer [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.feani.org/EUR\\_ACE/EUR\\_ACE\\_Main\\_Page.htm](http://www.feani.org/EUR_ACE/EUR_ACE_Main_Page.htm)
6. Structures of the education and initial training systems in the European Union. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 1995, p. 352.
7. Canadian Engineering Accreditation Board [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cepe.ca>
8. Vossensteyn, H. (2004) Student financial support. An inventory in 24 European countries. Background report for the project on the portability of student financial support // CHEPS. – 2004. – P. 25–26.

---

**Ткаченко Варвара Валерьевна** – канд. социол. наук, заведующая кафедрой Ямальского нефтегазового института (филиала) ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный нефтегазовый университет», Россия, Новый Уренгой.

---

*Ягодзинский Сергей Николаевич*

## НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СОЦИАЛЬНАЯ СЕТЬ: ПРОТИВОРЕЧИЯ, ПОТЕНЦИАЛ, ПЕРСПЕКТИВЫ

**Ключевые слова:** информационное общество, образование, наука, рациональность, информационная деятельность, социальная сеть.

Рассмотрена сущность научно-образовательной деятельности в пространстве глобальных информационных сетей. Опираясь на методологию структурно-функционального анализа, анализируются принципы рационализации информационной деятельности в сфере образования и науки. На основании этого высказывается гипотеза об интеграции научного и образовательного пространства в единую научно-образовательную социальную сеть. Доказано, что в начале XXI века эта сеть – индикатор реализации социокультурного потенциала инновационных технологий.

**Keywords:** information society, education, science, rationality, information activities, social network.

*The essence of the scientific and educational activities in the area of global information networks is considered in this research. Based on the methodology of structural-functional analysis, analyzes the principles of rationalization of information activities in the field of education and science. Proposed the hypothesis about the integration of scientific and educational space in the scientific and educational social network is proposed. It is proved that at the beginning of the XXI century, this network is a performance indicator of the socio-cultural potential of innovative technologies.*

Исторически западной цивилизации свойственна рациональность, то есть установление соответствия представлений, знаний, поступков известной степени разумности. Даже мифологическое мировоззрение было первой попыткой рационального объяснения действительности, первым камнем в строении целостной, очевидной системы Природы. Существенное влияние рациональности на культуру и их диалектическое единство утвердили мнение о том, что «культура без рациональности или с недоразвитой рациональностью подобна умиащенному, культура, в которой рациональность вытесняет и подменяет собой все или многие иные человеческие ценности, подобна умирающему от жажды» [15, с. 5]. Неудивительно, что не только науку, но и образование западного образца не обошло участие рационализации, то есть выработки единых принципов, норм и методик.

Особый стиль мышления, позже названный рациональным, берет своё начало в Античности. Он был свойственен Пифагору, Демокриту, софистам, Сократу, Платону, Аристотелю и другим мыслителям – создателям образов европейской культуры. В дальнейшем именно он будет определять основные ее феномены: богословские исследования Средневековья, методологические поиски Нового времени, деятельность Просветителей и даже экзистенциальные поиски мыслителей XIX-XX веков. Вместе с тем в начале XXI века, несмотря на то, что споры относительно проблемы рациональности становятся все острее, общепринятого определения соответствующему понятию нет. Среди разнообразия подходов к определению рационального поведения, действий, принятия решений остановимся на критериальном и плюралистическом. Первая концепция допускает возможность существования не изоморфных признаков обоснованности, доказанности, разумности, тогда как плюралистическая – объясняет рациональность как способ организации и ведения интеллектуальной и практически ориентированной коммуникации. Как видим, оба подхода направлены на понимание рациональности как некоторого вида intersubjectivity, носящей культурно-конвенционный характер.

Степень развития рациональности характеризует зрелость, постоянство культуры. Как отмечает А.И. Ракитов, «развитие и синтез культур зависят от взаимодействия, унификации, возникновения и устранения противоречий между различными видами рациональности» [16, с. 81]. Однако, несмотря на мировые интеграционные процессы, принятие норм рациональности в науке, образовании и других феноменах культуры заметно отличается друг от друга. Этому, на наш взгляд, есть несколько объяснений.

Во-первых, если критерием рациональности в науке является особенность взаимодействия субъекта и объекта, то в образовании таким критерием может стать принцип, использованный В.И. Вернадским, а именно: рациональное «то, что способствует», в том числе религиозные, метафизические, мифологические и другие вненаучные концепты. Соответственно, рациональность в образовании рассматривают в первую очередь как рациональность действий.

Во-вторых, следует учесть, что методы, структура и механизмы функционирования научного познания носят фундаментальный характер по отношению к задачам образования. Наука не предусматривает решение дидактических задач, поскольку она является сложной, самоорганизованной системой, не редуцируемой к тем формам научных теорий, гипотез, экспериментов, которые излагаются в высшей школе. Поэтому в ходе объяснения стройной научной теории её нередко дополняют ненаучными, даже метафизическими компонентами и иллюстрациями. Например, планетарная модель атома Резерфорда-Бора изображает несуществующую в природе картину, но, вместе с тем она дает наглядное представление о структуре атома и отношении между его компонентами.

В-третьих, поскольку образование имеет своим предметом научное знание, а не науку, то основной её задачей является выработка критериев фильтрации имеющихся классических и новейших знаний с целью синтеза в единую концептуальную схему (что в науке, безусловно, не всегда возможно).

И последнее, современный уровень развития науки демонстрирует ограниченности рационального (дедуктивного) способа мышления в постижении сложности природы, ведь «за пределами определенной степени сложности наш логический аппарат не справляется со своими обязанностями» [1, с. 406]. Однако, отступить в образовании от логического, дедуктивного, классического стиля мышления не представляется возможным, так как это разрушит его основные принципы.

Выявленные противоречия требуют постановки и решения множества вопросов. Ограничимся наиболее важными из них: 1) возможна ли классификация типов рациональности в образовании? 2) каковы пути ее согласования с научной рациональностью?

Обобщая опыт многих исследователей, мы пришли к такой классификации типов рациональности в образовании.

*1. Эйдическая рациональность.* Характерна для периода античности. Хотя западноевропейская образовательная система имеет своими истоками учение софистов, направленность на выработку идей присуща всей античной философии. Если учесть факт отсутствия фигуры мудреца, аналогичного по своим функциям китайскому Цзы, то правомерным будет отождествление ученика и учителя, поскольку разговор, диалог, а позже, у Сократа – диалектика, стали основным способом не только передачи, но и накопления новых знаний. Учитывая совпадение тогдашней философии и науки, а образования – с риторикой и этикой, приходим к отождествлению критериев эйдичной рациональности с идеалами добродетели добра, справедливости, красоты, любви. Однако, не имея адекватного Органона мышления, вряд ли такая система была бы устойчивой и жизнеспособной. Античным мыслителям удалось заложить основы



нового стиля мышления и ввести достаточное количество понятий для категориального отображения окружающего мира. В науке этот тип рациональности принято называть дедуктивистским.

Характерные черты эйдичной рациональности. 1. Единство задач образования и науки. Образование подталкивает науку к новым свершениям, более прогрессивной составляющей процесса воспитания человека как гражданина полиса. Именно образовательная деятельность производит новые идеи, методы познания, выявляет противоречия (вроде апорий Зенона) и т.п. Это объясняет тот факт, что, несмотря на выдающиеся фигуры античной науки, интеллектуальное первенство оставалась у философии, которая до последнего момента античной истории оберегала идею всеединства, гармонии. 2. Согласованность логического и этического, канона и духа. 3. Формирование доминанты интеллигибельного над очевидным, что отражено в работах ранних античных мыслителей, диалогах Платона и трудах Аристотеля.

*II. Схоластическая рациональность.* Зародилась в средние века. В противоположность распространенному негативному отношению к науке и образованию Средневековья, станем на их защиту. Действительно, цели и задачи средневекового общества далеки от принципов, которые исповедует человек XXI века. Однако не следует забывать, что, догматизировав некоторые библейские каноны, мыслители средневековья не исключили главное – логику Аристотеля. Как указывает Н.В. Карлов, в средиземноморской культурной традиции дисциплина умственной работы сохранилась благодаря христианским мыслителям первого века [7, с. 40]. Но в дальнейшем мертвящая сила догмы взяла свое, и схоластика стала символом нетворческого, бессмысленного времяпрепровождения. На самом деле это было далеко не так, поскольку именно с этого вырос Европейский Университет как образовательная и научная сущность. Образовательная система отошла от науки, работала против нее. Однако, не это главное. Разработка важных европейских ценностей – вот что стало ключевой задачей образования и соответствующего ей типа рациональности действий. Основная цель – консолидация народов, общества, установление единого культурного и образовательного пространства. Да, это были «темные века», темные для философа, историка науки, однако, – непременно богатые в образовательном плане. Характеризуя эту ситуацию, известный специалист по истории и социологии науки В.И. Оноприенко пишет: «В древнем и средневековом обществе научные знания развивались в неадекватных им институциональных формах... большую роль в науке играли монастыри как духовные центры эпохи... Создание системы образования способствовало утверждению и трансляции в обществе научных знаний, а также подготовке кадров для профессиональных занятий наукой» [14, с. 18–19]. Другими словами, схоластическая рациональность в образовании стала предпосылкой формирования классической научной рациональности.

*III. Аподиктическая рациональность.* От эпохи Возрождения до эпохи Просвещения. Слово «*αποδείξιτος*» в переводе с греческого означает убедителен. Давая такое название типу рациональности, мы подчеркиваем, что основным принципом действий в образовании того времени стала очевидность объяснения того или иного явления.

Характерные черты аподиктической рациональности. 1. Поворот к консолидации образования и науки. 2. Цель образования – гуманистические цели, улучшение сущности человека через воспитание и обучение. 3. Цель науки – исследование природы ради покорения ее благам человека. Формируется классический тип научной рациональности. 4. Осуществляется математизация науки, которая обеспечила intersubjectивность научного знания, отвергла необходимость описательного характера науки. В частности, привязанный к физическим объектам метод флюксии И. Ньютона, победила чисто математическая модель дифференциально-интегрального исчисления Г. Лейбница как

методологически, так и методически. Однако, как будет показано ниже, это заложило первый камень в противостоянии рационализма в образовании и научной рациональности. То, что можно объяснить, исходя из элементарного эмпирического материала, потребует в дальнейшем достаточно глубоких теоретических знаний, владения сложным математическим аппаратом. 5. Закладывается оппозиция знания и понимания. Сущность явления может быть показана только физико-математическими методами, что для задач образования не всегда является оптимальным. Поэтому в удовлетворении целей образования и науки наметились разногласия. Наука с этого времени теряет интерес к проблемам образования. Следует отдать должное – педагоги так же теряют интерес к научным задачам, проблемам, методам. Общественно необходимой становится профессия популяризатора науки.

*IV. Позитивистская рациональность.* Формируется в период с второй половины XVIII – до середины XX века. Её с уверенностью можно назвать классической, ведь именно в это время закладываются основы классического университета (В. Гумбольдт), устанавливается механизм конструктивного взаимодействия науки и образования. Так, в западноевропейских университетах до сих пор базируются ведущие научные школы, институты, лаборатории, исследовательские учреждения и т.п. Обосновывая симбиоза науки и образования, Л.Г. Дротянюк отмечает: «Действительно, опыт научной и одновременно учебной деятельности... показывает, что их естественный синтез идет на пользу, как науке, так и высшему образованию» [5, с. 385]. Собственно, название этого типа рациональности взято для демонстрации предпосылок и причин ее установки. Именно после позитивистского кризиса в философии осознается необходимость параллельного развития науки и образования, необходимость их взаимодействия и взаимосвязи.

Характерные черты позитивистской рациональности. 1. Рационализм в образовании согласуется с научной рациональностью, реализуется принцип соответствия того, что излагается с тем, что исследуется. Выдающиеся ученые занимаются образовательной деятельностью, преподают в ведущих университетах мира. 2. Формирование научных школ, традиций становится символическим элементом взаимодействия образования и науки, демонстрацией их корреляции. 3. Кризис науки начала XX века не стал кризисом для образования, а заложил основу дальнейших проблем в образовательной деятельности. Попытки изобрести адекватные дидактические модели объяснения сложных явлений спровоцировало появление ряда методических хитростей, что только отодвигает ученика (студента) от той грани, которую наука уже преодолела. Эта ситуация характерна и для современного образования.

*V. Современная рациональность.* Формируется со середины XX века. Этот период характеризуется как бурными социальными преобразованиями (войны, этнические напряжения, экономические коллапсы), так и чрезвычайной сложностью науки (квантовая теория, кибернетика, нанотехнологии, геномика).

Характерные черты современной рациональности:

1. Требование постоянного повышения квалификации и смены профессии, что в большинстве случаев вызвано экономическими (появление новых специальностей, низкая оплата труда, отсутствие мотивации, миграция населения и т.п.) и психологическими факторами (дискомфорт, разрушение микроклимата коллектива и т.п.). Рассматривая эту ситуацию как негативную для образования и науки в целом, отметим, что её можно смягчить воспитательными мерами. Анализируя процесс подготовки современного специалиста, Н.В. Карлов отмечает, что он должен быть подготовлен так, чтобы всегда идти нога в ногу с прогрессом науки и технологии; его образование должно воспитывать в нем способность к интеллектуальному творчеству и к активному восприятию сделанного другими [7, с. 45]. Эти качества очень важны, но они не могут быть

заложены в молодежь по заказу или приказу, а должны формироваться в процессе обучения. Однако, в условиях рыночной экономики, даже воспитание мало на что способно – все больше и больше молодежи занимается личными, от Истины далекими, проблемами. Общество сформировало образы успешного гражданина, к которым не относится ни аспирант, ни преподаватель, ни ученый. Соответственно, воспитанию должно предшествовать корректировка психологических установок, поиск мотивов, привитие новых принципов жизни. В подтверждение данной позиции привлечем Ж.-Ф. Лиотара, который в программной работе «Состояние постмодерна» пишет: «Явно или неявно, но вопрос, задаваемый студентом, проходящим профессиональную подготовку, государством или учреждением высшего образования, это уже не вопрос «Верно ли это?», но «Чему это служит?» [10, с. 124].

2. Лавинно-образное накопление новых знаний, технологий, методов требует умения эффективно организовывать работу с информацией. Овладение техническими средствами обработки информации становится непременным атрибутом современного ученого, критерием его профессиональной пригодности, условием успешного ведения научной деятельности. По этому поводу ведущий научных сотрудник Института истории естествознания и техники РАН И. Тимофеев отмечал, что сегодня быть образованным означает в совершенстве владеть компьютером и современными инновационными информационными технологиями. Что же касается научных исследований, ученый пишет: «Информационная революция не только породила эти новые, теперь уже необратимые требования, но и на порядок улучшила старые способы оперирования с информацией и создала качественно новые способы поиска и обработки научной информации. И это не виртуальность, а полная реальность» [20, с. 178].

3. Постепенный упадок гуманитарного образования, что связано с потерей его способности самостоятельно формировать мировоззрение. Однако мы склонны рассматривать такое положение дел не как «вину» гуманитарных наук, а как вызов времени. Поэтому возникает насущная необходимость в широком, глобальном переосмыслении соотношения науки, как средства, и человека, как цели. Для гармонизации общественных процессов должны в унисон работать и теоретические, и гуманитарные науки, каждая выполняющая необходимую, но только вместе – достаточную функцию управления обществом.

Проведена выше типология рациональности в образовании в её сравнении с научной рациональностью, показывает их непосредственную связь в контексте теории коммуникативной рациональности Ю. Хабермаса. Не вдаваясь в детальный анализ концепции коммуникативного действия, которая подробно описана в научной литературе, остановимся на главном: коммуникативное действие интерпретируется ученым как форма дискурса. Эффективность, продолжительность последнего зависит от того, насколько обоснованными являются мотивы и нормы участников коммуникации. Их совокупность и составляет ядро коммуникативной рациональности. В работах К.-О. Апеля, К. Байера, Г. Лоренца, Д. Ролз и других феномен коммуникативной рациональности прямо связан с уважением, толерантностью, взвешенностью решений и т.п. Из этого следует, что коммуникативная рациональность неразрывна с субъектом. Носителем такого типа рациональности может быть только человек или социальная группа в целом.

В условиях глобализации информационных сетей такое понятие рациональности социального действия (в том числе и коммуникативной) не охватывает всего множества форм и видов информационной деятельности. Выше нами было показано, что последняя становится определяющей в цивилизационном развитии человечества, а потому её специфика должна быть учтена при формировании и определении структуры глобальных информационных сетей. В программной работе «Дайте мне лабораторию, и я переверну мир» предста-

витель акторно-сетевой теории Б. Латур анализирует статус научной лаборатории. В результате он приходит к выводу, что для свободного распространения научных знаний, фактов, гипотез социальный мир необходимо превратить в сеть [9, с. 238]. В ней должны быть четко определены правила, нормы, уровни доступа, квалификация социальных актеров и тому подобное. Именно поэтому мы попытаемся определить условия конвергенции научных и образовательных информационных социальных сетей в единую глобальную научно-образовательную сеть на основе согласования принципов рациональностей присущих им способов организации деятельности.

К концу XX в. описанные тенденции превратились в закономерности и требования к личности нового, информационного типа. На еще один аспект нового типа социальных отношений указывают П. Друкер и Дж. Макьярелло, которые считают, что сетевая модель социального пространства при формировании личности общества начала XXI века в приоритет ставит ценности [6, с. 630–647]. Казалось бы, такое мнение не является новым, ведь трансляция ценностей всегда происходила при посредничестве традиций, норм права, обычаев, мировоззрения, образования, воспитания и считалась важной составляющей целостности, стабильности, преемственности общественного развития. Не ставя это под сомнение, исследователи развивают ценностный аспект реализации социокультурного потенциала инновационных технологий современного общества. Они справедливо отмечают, что информационное общество от предыдущих исторических этапов отличается тем, что к коммуникативному кругу современного человека принадлежат не только коллеги, соседи и родственники, но и представители других групп. Поэтому ценным является не столько общность тем и интересов людей, сколько их принадлежность к типовой информационной архитектонике.

В отечественном социально-гуманитарном дискурсе указанная проблематика приобрела не только популярность, но и глубокую теоретико-методологическую основу. Успехи научных школ С. Лебедева и В. Глушкова дали широкий простор для философских обобщений и перспектив цифровой революции, что все ощутимее наступала. Уже в 70–90-е годы XX века сформировалась понятийная сетка, которая позволяла на категориальном уровне выразить атрибуты информационной эры, описать её отличия от предыдущих эпох и обозначить тенденции развития цивилизации.

Впрочем, реальность оказалась более многогранной, чем описанные учеными и философами культурно-исторические сценарии. Экспоненциальный рост инновационных технологий уже через несколько десятилетий объемные ламповые ЭВМ трансформировал в сверхмощные микропроцессорные комплексы. От выполнения элементарных арифметических операций к контролю траектории спутников; от перфокарт – к объектно-ориентированным языкам программирования, – так была сжата в социальном времени информационная эволюция. Тотальное подчинение социального пространства информационными технологиями, а позже и информационными сетями невероятно фрагментировало социально-философские обобщения, затруднило формулировки более или менее устойчивых выводов и экспертных оценок.

Ярким свидетельством этого считаем труд английского ученого Ф. Уэбстера, в которой автор подверг критике существующие теории информационного общества [21]. Разделяя аргументацию исследователя, правомерность и доказательность его опровержений, все же отметим, что выбранный им критерий идентификации информационного общества (изменение статуса теоретического знания) тоже представляется нам довольно неоднозначным. Ведь, будучи вовлеченными в информационную деятельность, люди все же не являются массово привлеченным к производству и распределению теоретического знания, а только «потребляют» его в виде технологий. В результате науч-

ное знание является ценностью только для крупных корпораций, которые способны трансформировать его в элемент политической и экономической власти. Действительно, как убедительно обосновывает в цикле работ Э. Тоффлер, в наше время основным источником власти и богатства являются знания, из-за чего оно становится привилегией избранных. Для общественности же остается потребление. Но это не значит, что рядовой гражданин – полностью просчитанный потребитель, прогнозируемый в своих мыслях и действиях. Вместе с ростом возможностей стандартизации и автоматизации социальных процессов более четко определяется перспектива индивидуализации социального пространства.

В конце XX – начале XXI века социальную метрику начали определять информационные сети. Построенные на их основе коммуникационные каналы полноценно раскрывают социокультурный потенциал глобальных информационных сетей в сфере образования и, как следствие, являются ключевым аспектом социализации современного человека. Впервые идея интегрировать систему образования в глобальные информационные сети была сформулирована западными исследователями и учеными, которые обосновывали идею конвергенции исторически сложившихся научных, образовательных, экономических, политических социальных сетей с целью установления их корреляции. Углубление глобализации информационных сетей, которое наблюдалось на рубеже веков, подтвердило перспективность предложенного подхода. Как отмечает Абдул Вахид Хан, сегодня мы должны работать над созданием «общества знаний», которое будет охватывать социальные, экономические, политические и экономико-правовые параметры современной культуры [13, с. 23]. При этом ключевым элементом новой социальной модели должен стать открытый доступ к общественно важной информации, за счет чего в общественном сознании будет формироваться образ глобального мира, в котором возможности самореализации институциональны.

Впрочем, глобальная кооперация и стандартизация в социально-экономической сфере приносит плоды только для наиболее развитых стран, в результате чего только они получают достаточные потенции и ресурсы для социально-культурного развития. Казалось бы, процессы компьютеризации и информатизации должны откорректировать указанные недостатки и противоречия современного образования, ведь на рубеже XX – XXI веков образовательная социальная сеть превращается в элемент самоорганизующейся социальной структуры. Технические средства обеспечивают каждому индивидуальному темпу обучения, позволяют распределять степень привлечения специалистов к выполнению проектов, определять успешность и эффективность ученых, научных обществ и университетов в целом. Но, как заметил М. Маклюэн, «наш «век тревоги» является в значительной степени результатом попытки выполнять сегодняшние обязанности с помощью вчерашних орудий» [11, с. 342]. В настоящее время наблюдается парадоксальная ситуация, когда наличие компьютерной техники не улучшает, а ухудшает, сдерживает образовательный процесс. И такие тенденции имеют глобальное измерение, ведь в большей или меньшей степени они характерны для всех регионов мира. Поиски причин этой коллизии стали предметом социально-философского анализа в конце XX – начале XXI века, поскольку непрозрачная структурированность образовательного пространства не позволяла представлять его как полноценный элемент самоорганизующейся социальной системы.

Следует признать, что и в начале XXI века система образования остается подчиненной экономической, политической, научной, правовой и другим сферам общественной жизни. Вместе с тем, некоторые исследователи, опираясь на опыт реализации инновационных образовательных технологий, пытаются представить образование как способную к самоорганизации систему. Так, Г.В. Можавва стремится обосновать указанное положение [12], указывая на то,

что в пространстве информационных сетей образовательная деятельность реализует принцип самоорганизации, так как каждый элемент соответствующей ей системы способен выполнять как центральные, так и периферийные функции, в зависимости от внешних запросов и потребностей систем высшего уровня. Кроме того, исследовательница указывает на рост степеней свободы в образовательном пространстве, нелинейность и междисциплинарность задач, которые решаются в нем, а также открытость каналов информационного обмена. Соглашаясь с приведенными аргументами, все же отметим, что в своей совокупности они, к сожалению, выдают желаемое за действительное.

В конце XX века имплементация в образование новейших компьютерных технологий принуждала участников социально-философского дискурса поднимать вопросы информационного пресыщения и селективного восприятия действительности [8, с. 26–27]. Но уже в начале XXI века ощутимой преградой на пути эволюции образовательной социальной системы является, на наш взгляд, доминирование в ней информационной формы над производимым ею содержанием. Поэтому большинство усилий, направленных на интеграцию информационно-коммуникационных технологий и образовательной среды встречают активное сопротивление со стороны задействованных в нем социальных групп. И хотя факт нелинейности, динамичности социального пространства и времени стал общепризнанным, образовательный потенциал глобальных информационных сетей остается, на наш взгляд, нереализованным.

По этому поводу А.Д. Масейра отмечает: «цели и задачи нового образования должны заполнить существующие ограничения и недостатки, способствуя полному и всестороннему развитию человека и формированию его личности» [22, с. 126]. Возникает вопрос: неужели система образования, сформирована к концу XX века, не способна решить новые задачи? Ведь, в основном благодаря ей общество породило технологический взрыв второй половины XX века и информационную революцию рубежа веков.

Что же меняется в начале XXI века? На наш взгляд, при ответе на этот вопрос уместно выделить следующие концептуальные сдвиги. Прежде всего, укажем на тенденцию конгруэнтности образования (в первую очередь университетского) и науки. Образование уже не имеет исключительного права на процесс социализации индивидов; оно превращается в часть экономической подсистемы общества, ведь «университеты лучше понимают важнейшую роль образования и науки для настоящего и будущего своих стран и энергично действуют в этом направлении» [17, с. 6]. Вторым аспектом, вынуждающим обновить социально-философские подходы к пониманию образования как социальной системы, является его глобализация.

В начале XXI века практика предоставления образовательных услуг все меньше учитывает национальные особенности. Осознавая, что «ни одна страна не сможет обеспечить цивилизованный уровень своего прогресса и существования, свою политическую и экономическую независимость без отлаженной системы высшего образования и организации научных исследований» [2, с. 13], правительства ведущих стран мира инвестируют значительные в создание механизмов интеграции науки и образования в единую социальную подсистему информационного общества.

Можно привести еще несколько аргументов против соответствия традиционных образовательных систем современной социальной информационной архитектонике. Как мы показали выше, в аграрной и индустриальной модели экономики функции образования имели преимущественно характер социальных доминант. Ускоренное социальное время информационной эпохи значительно уплотнило социальное пространство, за счет чего образование с доминанты превращается в детерминанту. То есть такую величину, которая не формирует, а отражает, фиксирует те или иные состояния общественного сознания. Соответственно, без интеграции образовательной социальной системы в

структуру глобальных информационных сетей выполнение образованием возложенной на него, как на социальный институт функций, исключается. Причина этого, как показывает наше исследование, кроется в несогласованности самоорганизационных процессов социальных подсистем.

Игнорирование необходимости решения поставленной выше проблемы, кроме явных, содержит и скрытые опасности. Одна из них кроется в увеличении количества искусственных преград, которые являются следствием политики ведущих государств, направленной на коммерциализацию образования путем ее бизнес-ориентирования. В этих условиях значительная часть молодежи еще в процессе обучения оказывается вовлеченной в научно-промышленные проекты, приобретая соответствующую специализацию. Вместе с тем, ориентация образования и науки исключительно на поддержку экономически выгодных проектов транснациональных корпораций вызывает обратный к интеграции социальных сетей эффект. Игнорирование социокультурных аспектов развертывания глобальных информационных сетей как своеобразной надстройки над социальным пространством информационного общества, доминирование принципов экономической целесообразности при планировании и организации информационной деятельности фрагментирует социальную реальность.

В социально-философском дискурсе такие тенденции связывают с феноменом глокализации. Последний обычно представляется как контраргумент процессам глобализации и применяется для обоснования необходимости выработки альтернативных социальных теорий. По нашему убеждению, такой путь является ошибочным, ведь глобализация и глокализация не являются антиподами, а отражают специфику вхождения социальных сетей в стадию информационного взаимодействия (когерентности). Иными словами, информационная глобализация институционально разграничивает две культурно-цивилизационные тенденции. Одна из них через экономические, правовые и политические подсистемы катализирует мировую интеграцию, а другая, опираясь на духовные основы общественного бытия, направлена на сохранение культурных паттернов.

Обеспечение стабильности такого извне противоречивого взаимодействия является одной из актуальных социально-философских проблем. На наш взгляд, социальная динамика общества в начале XXI века может быть осмысленной исключительно через обнаружение степени реализации социокультурного потенциала глобальных информационных сетей в различных регионах мира. При этом влияние разности потенциалов глобальных информационных сетей наиболее ярко проявляется в сфере образования и науки. Программы обмена, стажировки, реферативные базы научных публикаций, системы фиксации научных цитирований, индексация научно-методических и научно-исследовательских материалов поисковыми системами и другие средства, затрагивая социальную действительность, представляют её виртуальный прообраз как монолитный компонент глобальных информационных сетей. Поэтому образование и наука являются составными социокультурного потенциала информационных сетей, рычагами социального равновесия, которые поглощают разрушительные последствия столкновения глобализационных и глокализационных процессов, корректируя тем самым их влияние на трансформацию социального пространства.

Интенция научно-образовательного пространства до обретения им статуса глобальной информационной сети прослеживается и в пресс-релизе ЮНЕСКО, созданного к Всемирному саммиту по информационному обществу [3]. Формулируя заключительные принципы и действия по поводу роли науки и образования в глобальном социуме, составитель неоднократно указывает на необходимости развития всевозможных средств оказания образовательных услуг – дистанционных, заочных, очно-заочных и т.п. Конечной целью этого процесса

должно стать создание глобализированной информационной сети, в которую должны быть вовлечены все государства, научные общества, образовательные учреждения, исследовательские группы.

Социокультурный потенциал глобальных информационных сетей позволяет раскрыть и реализовать все указанные выше тенденции и перспективы в области науки и образования. Создание виртуальных сетевых научно-образовательных, научно-познавательных, исследовательских платформ уже сейчас наблюдается в сети Интернет и локальных сетях с распределенным доступом. Информационные сети позволяют каждому выбрать собственную форму, объем, способ, темп обучения, а также определиться с дисциплинами, преподавателями и курсами. Очевидно, такая модель не ограничивает человека ни во времени, ни в пространстве; его образование и участие в научных проектах превращается в виртуальный кабинет, в котором аккумулируются все необходимые информационно-аналитические материалы, программные комплексы их обработки, а также социальная группа с похожими приоритетами. Другими словами, социокультурный потенциал научно-образовательной информационной сети раскрывается через создание соответствующей социальной сети с распределенным доступом и правами.

В этом контексте укажем на противоречия реализации потенциала глобальных информационных сетей в социально-правовом пространстве стран бывшего СССР. Высшее образование нередко идентифицируется как совокупность систематизированных знаний, умений и практических навыков, способов мышления, профессиональных, мировоззренческих и гражданских качеств, морально-этических ценностей, других компетенций, полученных в высшем учебном заведении (научном учреждении) в соответствующей области знаний по определенной квалификации. Этой дефиниции подчинены и смежные понятия: квалификация, компетентность, образовательная деятельность, результат обучения, качество образования и другие. Не вдаваясь в детальный анализ их содержательного наполнения, отметим, что они направлены на традиционную модель предоставления образовательных услуг и всего лишь декларативно связывают образование с научной деятельностью. Ведь последняя нетерпима к аккредитациям, лицензированию, нормированию и т.п. институциональным особенностям образовательной системы.

В обществе, динамику которого определяют глобальные информационные сети, такой подход со временем обнаружит свою ограниченность. В начале XXI века даже образовательные системы наиболее развитых стран испытывают на себе влияние сетевой структуризации социального пространства. Если еще в конце прошлого века выпускники таких элитарных сетевых университетских образований, как Группа Рассела, Семь сестер, Оксбридж, G8, Лига плюща занимали руководящие должности государственного уровня, то сейчас их локализация, отграничения от более популярных и доступных научно-образовательных учреждений играет деструктивную роль. Для подтверждения достаточно вспомнить роль Стива Джобса перед выпускниками Стэнфордского университета.

Проведенное исследование позволяет сделать несколько обобщающих выводов. Во-первых, современная наука и образование не находятся в состоянии равновесия. Их задачи и цели отличаются, что отображается в различной интерпретации рационализации действий. Несмотря на это, целевое финансирование научных исследований со стороны промышленных групп, актуализирует проблему трансформации вузовской науки. Основная цель университетов, на наш взгляд, кроется не столько в проведении научно-прикладных исследований, сколько в фильтрации и привлечении талантливого молодежи к научной работе. Очевидно, это задание выполнимо только в рамках сетевого сотрудничества, которое хранит опыт, результаты, коммуникации, позволяет в режиме on-line корректировать интересы и цели конкретного исследователя.



Будучи формой социальной сети, научно-образовательная система способна функционировать по принципам фрилансерства. Каждый в меру своих сил и способностей способен выступить в роли учителя, ученика, исследователя, руководителя группы, модератора стартапов. Ведь не секрет, что наука – товар штучный; он не терпит массовых форм. Науку двигают таланты и гении. Человек посредственный, даже выше среднего довольно быстро может прийти к разочарованию, ибо его научные успехи и заработки не всегда будут соответствовать его ожиданиям и жизненным ценностям. Мир вокруг современного человека разнообразен. Он глобален, прекрасен и величествен. Не имея стремительного и головокружительного успеха, личность XXI века обоснованно ищет иные пути и средства самореализации. Именно для таких людей мы и обязаны создать социальную научно-образовательную сеть.

**Список литературы**

1. Arthur W.B. Inductive Reasoning and Bounded Rationality [Text] / W.B. Arthur // American Economic Review, 1994. – Vol. 84. – №2. – P. 406–411.
2. Борисов И.И., Запрягаев С.А. Тенденции развития высшего образования в XXI веке [Текст] / И.И. Борисов, С.А. Запрягаев // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2001. – №1. – С. 13–29.
3. Образование в информационном обществе [Текст] / Пер. с англ. – СПб.: Российская национальная библиотека, 2004. – 96 с.
4. Добронравова И.С. Идеалы и типы научной рациональности [Текст] / И.С. Добронравова // Постнеклассика: философия, наука, культура: Коллективная монография. – СПб.: Мирь, 2009. – С. 296–314.
5. Дротянко Л.Г. Феномен фундаментального і прикладного знання (Постнекласичне дослідження) [Текст] / Л.Г. Дротянко. – К.: Вид-во Європ. ун-ту фінансів, інформ. систем, менеджмен. і бізнесу, 2000. – 423 с.
6. Друкер П., Макьярелло Дж. Менеджмент [Текст] / П. Друкер, Дж. Макьярелло; Пер. с англ. – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2010. – 704 с.
7. Карлов Н.В. О фундаментальном и прикладном в науке и образовании [Текст] / Н.В. Карлов // Вопросы философии. – 1995. – №11. – С. 35–46.
8. Кримський С.Б. Запити філософських смислів [Текст] / С.Б. Кримський. – К.: ПАРАПАН, 2003. – 240 с.
9. Латур Б. Дайте мне лабораторию, и я переверну мир [Текст] / Б. Латур; Пер. с англ. // Логос. – 2002. – №5–6 (35). – С. 211–242.
10. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна [Текст] / Ж.-Ф. Лиотар; Пер. с франц. – СПб.: Алетейя, 1998. – 160 с.
11. Маклюэн М. Средство есть содержание [Текст] / М. Маклюэн; Пер. с англ. // Информационное общество / Под ред. А. Лактионова. – СПб. – М.: АСТ, 2004. – С. 341–348.
12. Можаяева Г.В. Сетевые структуры в образовании как фактор развития виртуальной академической мобильности / Г.В. Можаяева // Гуманитарная информатика. – Выпуск №5. – 10.05.2015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://huminf.tsu.ru/jurnal/vol5/mgv\\_set\\_strukturi](http://huminf.tsu.ru/jurnal/vol5/mgv_set_strukturi)
13. Наука в информационном обществе [Текст] / Пер. с англ. – СПб.: Российская национальная библиотека, 2004. – 104 с.
14. Онопрієнко В.І. Наукове співтовариство: Вступ до соціології науки [Текст] / В.І. Онопрієнко. – К.: ЦДПІН НАН України, 1998. – 98 с.
15. Порус В.Н. Рациональность. Наука. Культура [Текст] / В.Н. Порус. – М.: Ифран, 2002. – 352 с.
16. Ракитов А.И. Рациональность и теоретическое познание [Текст] / А.И. Ракитов // Вопросы философии. – 1982. – №11. – С. 68–81.
17. Садовничий В.А. Университеты. Настоящее. Будущее [Текст] / В.А. Садовничий // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2001. – №1. – С. 6–12.
18. Степин В.С. Теоретическое знание [Текст] / В.С. Степин. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.

19. Суходуб Т.Д. Рациональность в философской традиции и современной культуре: проблема неукорененности [Текст] / Т.Д. Суходуб // Постнеклассика: философия, наука, культура: монография / Отв. ред. Л.П. Киященко, В.С. Степин. – СПб.: Издательский дом «Мирь», 2009. – С. 519–538.

20. Тимофеев И. О преподавании истории науки в системе подготовки научных кадров в Российской Федерации: прошлое и современность [Текст] / И. Тимофеев // Фундаментальные исследования в современном инновационном процессе. – К.: Феникс, 2004. – С. 166–182.

21. Уэбстер Ф. Теории информационного общества [Текст] / Ф. Уэбстер; Пер. с англ.. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 400 с.

22. Человек и новые информационные технологии: завтра начинается сегодня [Текст] / Под ред. Е. Ван Поведской, А. Досиль Масейра. – СПб.: Речь, 2007. – 320 с.

---

**Ягодзинский Сергей Николаевич** – канд. филос. наук, доцент, заместитель директора Гуманитарного института по научно-методической и международной деятельности, Национальный авиационный университет, Украина, Киев.

---

## ЧАСТЬ III. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ РЕФОРМА СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: СОЦИАЛЬНЫЕ ОЖИДАНИЯ

*Габдрахманов Олег Фаритович  
Иванова-Якушко Елена Юрьевна*

### СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВЫЕ ОТНОШЕНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СФЕРЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ОСНОВАННЫХ НА АУТСОРСИНГЕ

**Ключевые слова:** аутсорсинг, сфера высшего профессионального образования, персонал.

*В предлагаемой статье представлен обзор научных разработок экономистов, социологов, специалистов в области управления и образования, занимающихся проблемами аутсорсинга и его применения в современных условиях.*

**Keywords:** *outsourcing, higher professional education, staff.*

*The work contains research of implementing innovative outsourcing-based management systems into the social and labor relations of the higher professional education system.*

Решая проблемы подготовки современного специалиста, обладающего современными знаниями и практическими навыками их воплощения, сфера высшего образования служит основой повышения конкурентоспособности нации и формирования постиндустриального общества.

За последние годы в экономике страны получили развитие новые формы использования рабочей силы – виртуальные предприятия, дистанционные рабочие места и методы работы, лизинг и аутсорсинг персонала, которые постепенно находят свою востребованность и в образовательных учреждениях. Происходящие трансформации в области новых форм использования рабочей силы требуют от экономики труда освоения и выработки единых подходов к адекватному реформированию социально-трудовых отношений в сфере высшего образования, еще недостаточно отвечающим содержанию и характеру происходящих перемен.

Особенности социально-экономических отношений в сфере высшего образования исследованы Г.Г. Азгальдовым, Н.Д. Голдобиним, Л.С. Гринкрутом, А.С. Баталовым, М.А. Бараниковым, Л.Н. Деревягиной, А.П. Панкрухиным, Ю.М. Перегудовым, В.С. Сенашенко, О.В. Сагиновой, А.И. Субетто, Г.Ф. Ткачом и др.

К сожалению, социально-трудовые отношения в сфере высшего образования, их особенности проявления в условиях аутсорсинга и формирования инновационной экономики, как отражения потребностей современного общества, на наш взгляд, еще недостаточно изучены и нуждаются в более глубокой проработке.

В настоящее время высшее образование в стране проходит этап коренного реформирования, включающего осуществление национального проекта «Образование», введение системы единого государственного экзамена (ЕГЭ), переход к двухуровневой системе обучения (согласно Болонскому процессу), формирование крупных федеральных университетов, ориентацию на создание инновационной экономики и т. д.

Вне зависимости от резкой поляризации общественных оценок проводимых реформ, необходимость их проведения в стране в целом не оспаривается, а дискуссии продолжают вестись вокруг методов осуществления преобразований.

Дискует ометить значительную диверсификацию вузов по направлениям подготовки студентов: более, чем по 350 специальностям [4].

Наибольшие финансовые средства привлекаются вузами в осуществление НИР и ОКР от государственных предприятий, акционерных компаний и т.д., на основе хоздоговоров по вопросам научных исследований. Эти хозяйствующие субъекты, взаимодействующие с вузами, являются успешными в области промышленности и добычи сырьевых ресурсов, как правило, достаточно крупные, чтобы осуществлять крупные финансово-инвестиционные вложения в научно-исследовательские работы. На втором месте по объемам финансирования НИР и ОКР – средства федерального бюджета, полученные на конкурсной основе через участие в конкурсах, тендерах, лотах и т.д.

За последние годы хозяйствующие субъекты России стали все более широко применять метод аутсорсинга для целей повышения эффективности своей деятельности.

Причины появления аутсорсинга в России связываются с появлением на ее территории иностранных предприятий в начале 90-х гг. XX века. На начальном этапе своего распространения аутсорсинг имел форму удаленного администрирования и был ориентирован на рынок бухгалтерских и кадровых услуг. В дальнейшем аутсорсинг охватил фирмы сервисных услуг, включая юридические, клининг (уборка офисов), охранные, рекламные, ремонтные и обслуживающие технику и т.д. [5].

В целом под аутсорсингом понимается передача организацией своих непрофильных трудовых функций, работ и видов деятельности, но, тем не менее, которые необходимы для производственной деятельности, внешним специализированным исполнителям [6–8].

В основе аутсорсинга находится организационно-экономическая идея о том, что в условиях жесткой конкуренции предприятие не может самостоятельно и с высокой эффективностью осуществлять все ему присущие виды деятельности и функции. Поэтому оно должно оставить в своем ведении только основные, профильные виды деятельности и функции, которые идентифицируют его на рынке продукции, а все остальные работы и функции следует передать для исполнения специализированным фирмам-аутсорсерам. Для большинства хозяйствующих субъектов в качестве таких второстепенных видов работ и функций, передаваемых для исполнения фирмам-аутсорсерам, стали: бухгалтерский учет, подбор кадров, охрана, юридическое обслуживание, IT-обеспечение и т.д.

В числе причин использования хозяйствующими субъектами аутсорсинга находятся:

- неуклонный рост числа функций и трудовых операций, а также их усложнение, что характерно для современной социально-экономической динамики;
- необходимость повышения качества выполнения трудовых функций при отсутствии таких возможностей со стороны собственного персонала, что возможно только в случае привлечения внешних специализированных организаций, обладающих более квалифицированной рабочей силой;
- стремление к снижению затрат на непрофильные операции, в том числе за счет сокращения численности работников;
- желание сфокусировать свои возможности и ресурсы на ограниченном числе выполняемых функций и работ, что, одновременно, позволит повысить уровень специализации организации и ее «узнаваемость» на рынке.

Считается, что применение аутсорсинга позволяет организациям повысить гибкость и оперативность управления в условиях нестабильной среды, при сохранении объемов деятельности снизить издержки (в том числе, на персонал), и, в конечном итоге, повысить свою конкурентоспособность [6; 9; 10].

Отмечается, что в ряде случаев экономический эффект от применения аутсорсинга в организациях России составил примерно 40% только в результате сокращения издержек производства [5].

Следует учитывать, что несмотря на все более широкое применение аутсорсинга, его понятийно-категориальный аппарат, особенности содержания и виды еще не получили необходимой разработки в экономической литературе. Кроме того, недостаточно исследованы проблемы использования аутсорсинга в учреждениях высшего образования, а также условия и особенности влияния на процессы труда в вузах.

Например, нельзя полностью согласиться с утверждением, что аутсорсинг является разновидностью кооперирования [11]. Небезызвестен тот факт, что кооперирование и разделение труда – это стороны одного процесса, они неразрывны и взаимозависимы, что отмечал еще К. Маркс [12, с. 351]. Понимая под кооперацией форму организации труда, основанную на сотрудничестве, взаимосвязи людей в процессах их деятельности, а под разделением труда – дифференциацию трудовой деятельности, сосуществование различных ее видов [8], необходимо, применительно к аутсорсингу, соблюдать некоторый порядок действий. Ведь, для того, чтобы какую-то часть трудовых операций передать для исполнения на сторону, нужно их выделить из единого процесса по какому-либо признаку – технологическому, профессиональному, функциональному и квалификационному. При этом следует учитывать наличие других видов разделения труда: горизонтальное – между сотрудниками одного уровня управления; вертикальное – разделение труда между сотрудниками верхних и нижних уровней управления. В результате разделения существующего трудового процесса формируется новый, частный процесс, служащий для передачи внешним исполнителям.

Еще одним обязательным элементом аутсорсинга персонала является специализация, которая означает разделение труда по его отдельным видам, формам [8]. В ходе аутсорсинга ожидается, что субъект хозяйствования при передаче части непрофильных работ и повышении уровня своей специализации, может повысить эффективность деятельности и конкурентоспособность.

Таким образом, при аутсорсинге персонала вуза следует учитывать организационную и экономическую предпосылки.

Организационной предпосылкой выделения частного трудового процесса служит: 1) совокупность работ, предназначенных для передачи внешним исполнителям и позволяющая их функциональную, технологическую, профессиональную и квалификационную идентификацию; 2) в результате выделения непрофильных и разнородных работ для передачи внешним исполнителям уровень однородности (специализации) трудового процесса, остающегося в вузе, должен повыситься.

Экономической предпосылкой выделения частного трудового процесса при аутсорсинге в вузе является экономическая эффективность трудового процесса, которая при его реструктуризации в ходе разделения, кооперации и специализации, должна повыситься.

Рассмотрим экономическое значение разделения труда в аутсорсинге персонала. Характер такого разделения направлен на выделение и обособление совокупности трудовых функций, а также распределение их в качестве самостоятельных по отдельным этапам трудового процесса или закрепление их за отдельными исполнителями.

Разделение труда базируется на объективных пропорциях труда, вытекающих из достигнутого уровня развития трудового потенциала вуза и методов

организационно-технологического воздействия, и выступает в форме соблюдения определенных пропорций и отношений.

Таким образом, экономическое значение разделения при аутсорсинге труда заключается в специализации исполнителей, работников, производителей и средств производства, в уменьшении затрат, в росте интенсивности труда и уменьшении непроизводительного потребления рабочей силы.

Экономическое значение кооперирования труда при аутсорсинге персонала состоит в следующем:

– существенное изменение материальных условий процесса труда даже при неизменных у заказчика организационной и технической базе, методах труда (в процессе кооперированного труда при аутсорсинге образуется возможность совмещения различных операций трудового процесса и т.д.);

– достижение таких новых результатов, которые принципиально не могут быть получены другим путем, вне аутсорсинга. Такое положение относится к сложному по характеру труду, например, интеллектуальному, предполагающему целесообразность одновременности выполнения различных этапов и операций этого труда.

Важнейшим социальным последствием кооперированного труда при аутсорсинге является повышение индивидуальной дееспособности работников на базе появления духа конкуренции среди них и повышения степени обмена информацией и знаниями вследствие общественного контакта. Иными словами, при осуществлении аутсорсинга кооперированный труд приводит не только к возрастанию объема потребительных стоимостей и соответствующему сокращению необходимого для их создания затрат рабочего времени, но и к образованию принципиально новых мотивов отношения работника к труду, изменению форм взаимоотношения между людьми, появлению дополнительных факторов профессионального развития работника в процессе труда.

Расстановка исполнителей на рабочих местах определяется формами организации их труда, обусловливаемыми характером участия одного или многих лиц в выполнении совокупности трудовых операций, формирующих частный трудовой процесс. В соответствии с этим различают индивидуальную и коллективную формы расстановки работников.

Индивидуальная форма расстановки работников вуза осуществляется путем закрепления за каждым из них совокупности операций, выполняемых: а) на одном рабочем месте; б) последовательно на разных местах; в) параллельно (одновременно) на нескольких рабочих местах.

Коллективная форма расстановки работников проявляется в организации труда на основе коллективов (бригад и групп).

Коллективные формы организации труда применяются в следующих случаях:

а) обслуживании крупных и сложных видов работ, когда требуется согласованный труд персонала разных специальностей и квалификации для выполнения одной и той же работы;

б) при выполнении однородных технологических процессов в сроки, в которые задание не может быть выполнено одним работником при данном объеме и фронте работ (творческий коллектив, осуществляющий НИОКР);

в) когда трудовой процесс не может быть расчленен между отдельными исполнителями (испытание и наладка сложных агрегатов);

г) когда по условиям работы результат труда определенной группы рабочих зависит от четкой и слаженной деятельности группы исполнителей, в связи с чем они объединяются в один коллектив;

д) когда работники не имеют постоянных рабочих мест или круг обязанностей их нельзя точно установить.

Индивидуальные формы организации труда применяют, когда отсутствует тесная взаимосвязь между работником в процессе труда, а характер труда и

средства оснащения рабочих мест позволяют более полно использовать каждого исполнителя по профессии, квалификации и способности. При этом за отдельным исполнителем может быть закреплен определенный продукт труда от начала до конца, выполнение комплекса разнородных или однородных производственных операций либо одной из них.

Схема аутсорсинга при передаче части операций на аутсорсинг представлена на рис. 1.

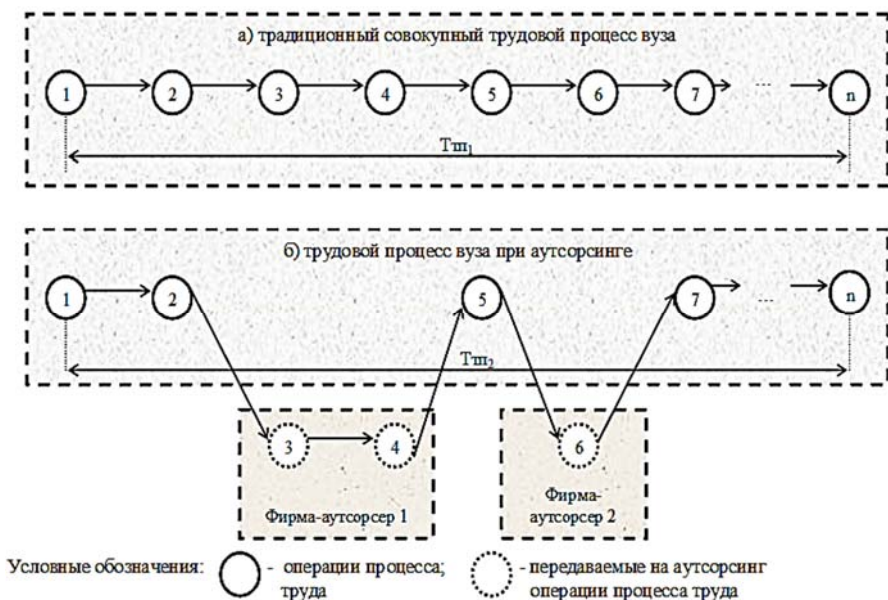


Рис. 1. Схема трудового процесса вуза

при передаче части операций на аутсорсинг

В позиции «а» представлен условный трудовой процесс (который может быть последовательным или параллельным), присущий в настоящее время большинству вузов, ориентированных на выполнение всех работ силами собственного персонала.

В позиции «б» показана передача части операций на аутсорсинг, что сокращает число трудовых операций, выполняемых сотрудниками вуза.

Совокупность затрат на трудовой процесс – денежных, временных (как трудоемкость) в случае выгодности аутсорсинга должна находиться в соотношении:

$$T_{п1} > T_{п2},$$

так как часть операций при аутсорсинге выведена за пределы трудового процесса организации.

Аутсорсинг основан на соблюдении следующих принципов:

- всемерного сокращения разнородных трудовых (технологических) операций (рабочих мест) на основе оптимальной их специализации;
- оптимальной однородности должностных функций, выполняемых персоналом вуза;

– высокого уровня использования труда персонала на основе сочетания и соответствия квалификации сотрудника и сложности работ.

В ряде работ необходимость аутсорсинга объясняется желанием организации снизить затраты на выполнение определенных функций и процедур [13]. Мы должны отметить, что такое понятие – «передача затрат» на сторону является некорректной с экономической точки зрения. Никакая организация не возьмет на себя только затраты (работы, трудовые операции) без их адекватного возмещения в виде оплаты, дохода, выручки. Аутсорсинг не является формой благотворительности и за его исполнение организация, в нем нуждающаяся, должна производить соответствующую плату.

Кроме того, снижение затрат является одним из важных направлений повышения эффективности деятельности, однако невозможно все затраты (работы) передать на сторону. Ведь в этом случае вуз превратится в управляющую организацию, утратив способность своей идентификации на рынке (опуская правовую сторону этого явления и его принципиальную невозможность).

Предполагается, что аутсорсинг приводит сокращению расходов на обеспечение деятельности собственного работника, в которую входят заработная плата; расходы на предоставление рабочего места и его комплектацию, расходы, связанные с отчислением за нанятого сотрудника.

Так, в [14] перечисляется 10 выгод аутсорсинга, большинство из которых связываются со снижением расходов. Однако мы должны отметить, что в случае передачи на сторону функции или работы, все расходы с ней связанные приведет к компенсировать фирме-аутсорсеру, и, к тому же, с учетом ее средней нормы прибыли.

В работе [10] положительной стороной аутсорсинга считается возможность снижения рисков, связанных с ошибками при реализации процессов. С таким свойством аутсорсинга сложно согласиться в связи с тем, что передача функций внешним исполнителям зачастую может наоборот повысить вероятность ненадлежащего исполнения работ. Вывод части работ за пределы предприятия не означает автоматического повышения качества и сроков их исполнения.

Не следует смешивать аутсорсинг с работами и услугами, которые выполняют предприятия друг другу согласно договору. В этой связи следует выделить три основных отличия аутсорсинга от других видов деятельности в организации. Во-первых, при аутсорсинге исполнителю передается часть функций, работ, персонала и т.д., что приводит к сокращению числа трудовых операций (а значит к снижению совокупной трудоемкости работ). Во-вторых, осуществление аутсорсинга всегда приводит к реструктуризации (изменению структуры) организации-заказчика, в связи с передачей исполнителю части функций, работ, персонала и т.д. В-третьих, отношения между сторонами по аутсорсингу предполагают относительно длительное сотрудничество (не менее 1 года), что отличает его от разовых услуг сервиса или других видов договоренностей.

В настоящее время классификация видов аутсорсинга применительно к сфере образования не разработана. Предложим авторский вариант классификации видов аутсорсинга персонала применительно к вузу.

Таблица 1

Классификации видов аутсорсинга персонала применительно к вузу

Признак	Виды аутсорсинга персонала
По направленности действия	Аутсорсинг внешний, внутренний
По целям осуществления	Повышение уровня специализации. Сокращение затрат. Привлечение высококвалифицированных работников. Повышение эффективности. Повышение конкурентоспособности



По функциям персонала	Управление, экономические, бухгалтерские, НИОКР, охранные, логистические и т.д.
По объектам	Аутсорсинг рабочих мест, должностей, групп, подразделений, отделов и коллективов
По трудовым процессам	Производственные и непроизводственные, кадровые, трудовые, снабжения, маркетинговые, социальные и т.д.
По видам трудовой деятельности	Аутсорсинг видов деятельности
По категориям персонала	Основной и вспомогательный персонал. Офисный, технический, профессорско-преподавательский персонал, другой
По стратегической направленности	Оперативный, стратегический
По степени риска	Высокого риска, среднего риска, низкого риска.
По продолжительности	Краткосрочный, среднесрочный, долговременный
По эффективности	Высокой эффективности, средней эффективности, низкой эффективности
По видам эффективности	Обеспечивающие социальную эффективность, обеспечивающие коммерческую эффективность

Аутсорсинг внешний означает взаимодействие вуза с другим юридическим лицом, которое не зависит от заказчика.

Аутсорсинг внутренний – делегирование части полномочий вуза внутренним подразделениям, входящим в университетский комплекс. Это могут быть уже действующие подразделения или зависимые юридические лица, по отношению к которым вуз выступает как материнская организация, так и специально создаваемые подразделения под цели аутсорсинга. К таковым подразделениям могут быть отнесены инновационные предприятия специального назначения, например, бизнес-инкубаторы, технопарки и т.д.

По целям осуществления аутсорсинг наиболее часто осуществляется для повышения уровня специализации отдельных видов работ, трудовых процессов, или всего вуза. В этом случае определяются и выделяются для передачи на сторону второстепенные работы и функции, которые не отвечают основному профилю вуза, не способствуют сосредоточению на основном виде деятельности, поддержанию его лидерства на рынке. Аутсорсинг также зачастую применяется для целей модернизации отдельных трудовых процессов, диверсифицирования направлений деятельности и т.д.

Аутсорсинг по признаку функций может быть весьма разнообразным в связи с достаточно широкой номенклатурой функций персонала в вузе (управление, экономические, бухгалтерские, НИОКР, охранные, логистические и т.д.).

По объектам аутсорсинг может предполагать выделение и передачу на сторону как отдельных рабочих мест и должностей, так и групп, подразделений и коллективов.

По трудовым процессам аутсорсинг может быть производственным и непроизводственным, кадровым, трудовым, снабжения, маркетинговым, социальным и т.д.

По видам трудовой деятельности аутсорсинг также может быть классифицирован по отдельным видам деятельности (образовательный, инновационный, маркетинговый, обслуживающий и т.д.).

По категориям персонала в аутсорсинге предполагается передача за штат вуза основного и вспомогательного персонала, а также других его видов

(офисных работников, технических, отдельных категорий профессорско-преподавательского персонала и т. д.).

По стратегической направленности следует различать аутсорсинг оперативный (для решения срочных, не терпящих отлагательства задач) и стратегической, который создает основу для длительного взаимодействия между сторонами.

По степени риска аутсорсинг отличается высоким риском, средним риском, низким риском, что во многом определяется характером и обоснованностью решаемых проблем, а также целями и особенностями сторон, участвующих в договоре по аутсорсингу.

По продолжительности следует различать аутсорсинг краткосрочный (1 год), среднесрочный (1–3 года), долгосрочный (более 3-х лет).

По эффективности аутсорсингу может быть высокой эффективности, средней эффективности, низкой эффективности, что также во многом определяется характером решаемых проблем, особенностями сторон, участвующих в договоре по аутсорсингу, а также состоянием рынка.

По видам эффективности можно выделить две основных разновидности аутсорсинга: обеспечивающего социальную эффективность, обеспечивающего коммерческую (экономическую) эффективность.

Проведенный анализ показывает, что практически любой вид аутсорсинга может быть сведен к аутсорсингу персонала. Ведь передача на сторону работ, функций, видов деятельности на самом деле означает вывод за штат части работников, способствуя тем самым снижению затрат в виде денежных средств (например, фонда оплаты) или времени (трудоемкости).

В этой связи предлагается авторский вариант понятия: *«под аутсорсингом персонала вуза понимается способ социально-экономических отношений между администрацией вуза (работодателем) и наемным персоналом на основе реструктуризации и осуществления оптимизации разделения, кооперации и специализации функций и работ в ходе трудовой деятельности путем обоснованного их делегирования внешним исполнителям на условиях договоров и взаимной экономической выгоды, в целях повышения конкурентоспособности и эффективности вуза».*

Данное определение позволяет уточнить содержание основных признаков аутсорсинга персонала вуза с точки зрения социально-трудовых отношений.

Во-первых, аутсорсинг выступает составной частью общественного производства, отражая состояние производительных сил и совокупность возникающих при этом социальных и экономических отношений.

Во-вторых, он представляет собой процесс труда, всегда протекающий в исторически-конкретной общественной форме, и предполагает наличие следующих обязательных и взаимосвязанных элементов: труд людей; предмет труда; средства труда; результат труда.

В-третьих, цели трудовой деятельности при аутсорсинге объективно обусловлены, поэтому труд, предмет, и средства соединяются наилучшим образом при помощи оптимизации разделения, кооперации и специализации и способствуют более высокому результату труда.

В-четвертых, передача части персонала на аутсорсинг (делегирующие работ, функций, процессов) обязательно приводит к реструктуризации трудовой деятельности и систем управления трудом в вузе.

В-пятых, обязательное условие аутсорсинга – взаимная экономическая выгода сторон, предполагающая повышение эффективности и конкурентоспособности.

В-шестых, отношения сторон на правовых условиях в виде договоров.

Применительно к вузу аутсорсинг персонала может быть рассмотрен с двух сторон.

Во-первых, с точки зрения интересов и удовлетворения основных потребностей вуза в персонале, передаваемом ему на аутсорсинг внешними организациями.

Во-вторых, по совокупности причин осуществления вузом аутсорсинга своего персонала.

Конечно, в процессе принятия решения о целесообразности аутсорсинга работодатель и административный персонал должен учитывать выгодность (или невыгодность) его осуществления в конкретно ситуации, владеть методами оценки его социально-экономической эффективности. Кроме того, немаловажно знать факторы, которые имеют свою специфику применительно к каждому вузу, в том числе, демографические, правовые, экономические и т.п., оказывающие влияние на применение аутсорсинга в конкретном образовательном учреждении высшей школы.

В частности, реализуется Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России». С 2010 г. создается современный инновационный центр Сколково, в котором будут проводиться ядерные, космические, медицинские, компьютерные и программные исследования, разработки инновационной продукции в области телекоммуникаций, навигации и энергетических технологий. Государство создает благоприятные условия для широкого привлечения иностранных инвестиций [16], и само готово вложить в течение трех лет более 60 млрд. руб., создает льготный режим функционирования предприятиям, участвующим в инновациях [17]. Очевидно, что без активного участия системы высшего профессионального образования создание инновационной экономики страны, способной конкурировать на международных рынках высокотехнологичной продукции, будет невозможным.

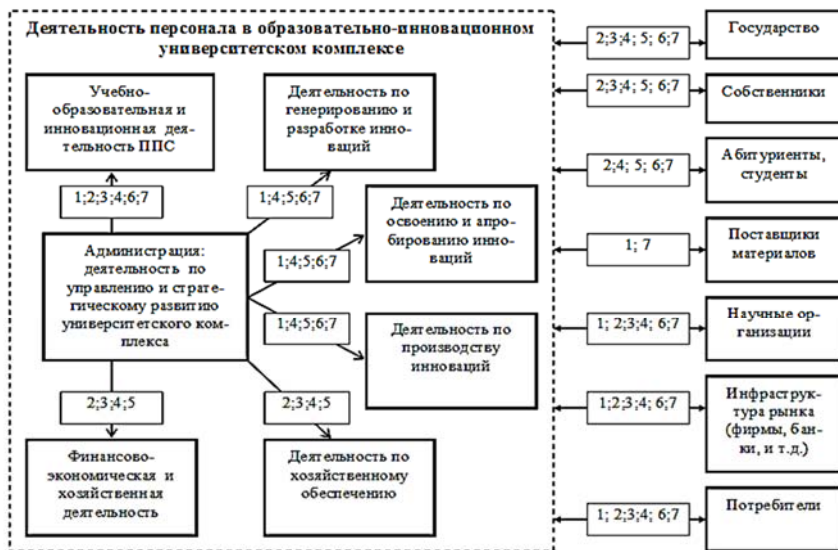
Одним из направлений инновационной модернизации системы высшего профессионального образования стал федеральный закон №217-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам создания бюджетными научными и образовательными учреждениями хозяйственных обществ в целях практического применения (внедрения) результатов интеллектуальной деятельности». Согласно закону расширяются возможности создания при вузах и ННИИ малых инновационных предприятий. Мониторинг, проведенный Управлением научных исследований и инновационных программ Рособразования, показал, что в конце 2009 года 65,8% вузов (или 621 вуз из 944) объявили о готовности создать 925 малых инновационных предприятий на 11,5 тысяч рабочих мест, 244 вуза внесли изменения и дополнения в свои уставы [18].

Вместе с тем, дискуссия, развернувшаяся в средствах массовой информации, показала наличие множества проблем в законе и реальной практике, затрудняющих возможности вузов в создании малых инновационных предприятий [19–22].

На наш взгляд, достаточно сложной представляется ситуация с привлечением квалифицированных кадров в штат персонала инновационных предприятий. Здесь без аутсорсинга персонала вузов и выстраивания соответствующих социально-трудовых отношений не обойтись.

Развертывание на базе вуза ряда инновационных предприятий различного профиля превращает типовое образовательное учреждение в современный образовательно-инновационный университетский комплекс. Подобный комплекс может быть реализован с участием ряда заинтересованных сторон: собственников; органов власти; малых инновационных предприятий, технопарков, инкубаторов бизнеса, предприятий инфраструктуры (в том числе, других университетов, научных учреждений, центров логистики, связи и т.д.). При этом вуз выступает ядром подобного комплекса, а труд его персонала должен

приобрести направленность на участие в разработке и создании инновационной продукции. Деятельность персонала вуза приобретает более разнообразный характер, а хозяйственно-производственные связи его существенно расширяются. При этом аутсорсинг персонала и его социально-трудовые отношения в университетском комплексе могут иметь внутренний и внешний характер.



Условные обозначения: основные социально-трудовые отношения по вопросам: 1 – аутсорсинг; 2 – организация труда; 3 – оплата труда; 4 – результат труда; 5 – использование собственности; 6 – создание интеллектуального продукта; 7 – образование и повышение квалификации.

Рис. 2. Механизм аутсорсинга персонала и социально-трудовых отношений в образовательно-инновационной деятельности вуза

Внутренний аутсорсинг персонала и его социально-трудовые отношения связаны с образовательной и инновационной деятельностью между подразделениями и предприятиями внутри университетского комплекса. Они обусловлены необходимостью перераспределения персонала в связи с появлением новых трудовых функций, их оптимизацией и повышением уровня использования трудового потенциала.

Высококвалифицированный профессорско-преподавательский состав (ППС), осуществляющий учебно-образовательную деятельность, становится основой для аутсорсинга персонала в инновационные предприятия, создаваемые при вузе. В связи с инновационной ориентацией университетского комплекса традиционные виды деятельности персонала, такие как: учебно-образовательная и инновационная деятельность ППС; деятельность по управлению и стратегическому развитию университетского комплекса; деятельность по хозяйственному обеспечению; финансово-экономическая и хозяйственная деятельность расширяются и изменяют свой характер, обусловленный обслуживанием инновационной компоненты.

- При этом дополнительными предметами трудовой деятельности ППС становятся:
- деятельность по генерированию и разработке инноваций;
  - деятельность по освоению и апробированию инноваций;
  - деятельность по производству инноваций.

Внешний аутсорсинг персонала и его социально-трудовые отношения означают изменившиеся условия взаимодействия вуза с внешними структурами (государством, собственниками и другими), вызванные введением инновационной составляющей в профиль направлений деятельности вуза. Это требует пересмотра хозяйственных договоров по ряду позиций между юридическими лицами, с точки их коррекции к новым условиям, что также изменяет условия трудовой деятельности занятого в этих хозяйствующих субъектах персонала.

Так, например, инновационная деятельность требует привлечения инвестиций, что усиливает взаимодействие университетского комплекса с субъектами инфраструктуры рынка (банками, инвестиционными фондами, страховыми компаниями и другими организациями). Формами такого взаимодействия, в свою очередь, может стать создание совместных структур, в которые вуз может осуществить аутсорсинг персонала.

Кроме того, деятельность персонала малых предприятий, созданных в форме научно-исследовательских и инновационных предприятий, лабораторий, научных центров, производственных предприятий, направлена на осуществление НИОКР, создание опытных образцов, испытание и доведение инновационной технологии до промышленного освоения и организации серийного производства, что также расширяет диапазон участия ППС вуза и требует внесения изменений в социально-трудовые отношения.

Для повышения обоснованности, взаимодействие вуза и малого инновационного предприятия, предлагается осуществлять в рамках инновационных проектов с использованием адаптированной матричной оргструктуры управления.

На наш взгляд в условиях значительных бифуркаций на рынках механизм аутсорсинга персонала и социально-трудовых отношений в образовательно-инновационной деятельности вуза должен быть гибким и адаптивным. Механизм аутсорсинга и социально-трудовых отношений оптимальный в одной ситуации может стать неприемлемым в других условиях внешней среды. Возможен вариант, при котором, социально-экономические отношения при аутсорсинге персонала вуза и предприятия осуществляются с участием посредников, например, услуг Кадровых агентств. Данный вариант отличается тем, что социально-трудовые отношения персонала вуза уточняются на период выполнения работ как с администрацией вуза, так и с руководством предприятия-заказчика, но с учетом требований посредника.

Варианты аутсорсинга предполагали, что именно персонал вуза, как рабочая сила, обладающая потребительскими свойствами, передается на сторону на определенных условиях. Однако и вуз нуждается в привлечении со стороны работников определенных специальностей.

Механизм аутсорсинга персонала и социально-трудовых отношений в образовательно-инновационной деятельности вуза должен меньше базироваться на административных методах, и во все большей степени ориентирован на осознанную политику, основанной на сбалансированной системе сочетания интересов работника и организации. Поэтому уже на этапе их проектирования необходимо предусматривать вопросы рационального взаимодействия людей, формирования трудовых коллективов и управления ими, освоение современных технологий работы с кадрами. Очень важно заблаговременно предусмотреть такие подходы к управлению персоналом, как: создание нормативно-правовой базы управления персоналом в организации; рациональное кадровое планирование; систему профотбора и оценки работников; образовательные резервы кадров с обязательным карьерным продвижением; оперативное руководство процессами обучения кадров в ходе трудовой деятельности. Особое значение приобретает корпоративный стиль управления персоналом, способствующий оптимизации социально-трудовых отношений наемных работников и руководителей. Сюда же входит и создание благоприятной морально-психо-логической среды в коллективе, соблюдение норм деловой этики, мониторинг и контроль всей системы управления персоналом.

Внешние факторы обусловлены рынком, государственной социально-экономической политикой, влиянием научно-технического прогресса и т. д.

Основу концепции аутсорсинга персонала и социально-трудовых отношений в образовательно-инновационной деятельности вуза составляют возрастающая роль личности работника, его знания, мотивационные установки, умение руководителя их формировать и нацеливать решение задач, стоящих перед организацией.

В процессе реализации механизма аутсорсинга и совершенствования социально-трудовых отношений в образовательно-инновационном университетском комплексе важно обеспечить выполнение следующих основных задач:

- достижение взаимосвязи цели деятельности вуза с интересами персонала и каждого отдельного сотрудника;
- обеспечение планирования трудовой деятельности и направлений использования каждого конкретного работника в целях учета его возможностей, трудового потенциала и специфических потребностей;
- формирование наглядных (очевидных) и воспринимаемых сотрудниками критериев оценки результатов деятельности;
- обеспечение открытости процесса определения результатов трудовой деятельности и перспектив служебного роста;
- устранение «служебных тупиков» – видов деятельности, в которых ограничены возможности развития сотрудника;
- определение таких путей карьерного роста, применение которых позволит реализовать количественную и качественную потребность в работниках в любой момент времени.

Управление персоналом в образовательно-инновационном университетском комплексе эффективно лишь в той мере, в которой его сотрудники способны использовать свои возможности для реализации стоящих перед ним целей. Поэтому особое значение приобретает способ оценки персонала при его отборе для аутсорсинга. К сожалению, специальные методы оценки персонала для таких целей еще не разработаны, а широко известные – оценка с помощью традиционных показателей: образование, удовлетворенность сотрудников работой, текучесть кадров, часы, потраченные на профессиональное обучение, не позволяют получить точных характеристик. Взятые в отрыве от особенностей конкретной деятельности, эти показатели не всегда способны обеспечить раскрытие возможностей работников при их занятости в аутсорсинге персонала вуза. На наш взгляд для раскрытия возможностей работников при их занятости в аутсорсинге персонала вуза целесообразно использовать метод компетенции.

Базисными компетенциями в механизме аутсорсинга персонала и социально-трудовых отношений в образовательно-инновационной деятельности вуза могут считаться следующие:

- своевременное освоение и использование новых знаний и навыков;
- ориентированность на изменения, стремление к инновациям;
- постоянное рационализаторство и творчество в деятельности;
- коммуникативность, эффективное взаимодействие и сотрудничество;
- ориентированность на потребности клиентов;
- нацеленность на результат.

Внешняя стратегия имеет общий перечень реализуемых действий, и он практически одинаков: объявления в СМИ, специальных бюллетенях, привлечение услуг различных агентств по трудоустройству, поиск и привлечение квалифицированных работников других предприятий, привлечение выпускников соответствующих учебных заведений.

Этапы оценки персонала для целей аутсорсинга предполагают:

- определение видов работ, описание трудовых функций;
- определение требований к работнику;

- исследование отдельных факторов, характеризующих, например, конкретного работника;
- определение требований к работнику;
- сравнение с регламентом, стандартом;
- определение общей оценки уровня подготовки сотрудника;
- ознакомление кандидата с результатами оценки.

Для того чтобы процедуры оценки персонала для целей аутсорсинга были эффективны, они должны отвечать следующим требованиям:

- критерии оценки качеств работника должны быть обязательно понятны как эксперту (оценщику), так и непосредственно исполнителю;
- все сведения, используемые для оценки работников, должны быть доступными (прозрачны);
- целесообразно, чтобы результаты оценки были связаны с мотивацией и системой поощрения работников;
- следует обеспечить соответствие организации оценки ситуационному контексту.

Аутсорсинг персонала может стать базисом по апробированию работников для обеспечения их дальнейшей карьеры. Этого можно достичь при наличии системы и механизма управления карьерой персонала. Они призваны обеспечивать и обуславливать детерминацию карьеры персонала исключительно уровнем профессионализма, личностными качествами и результатами деятельности. Это те критерии, которые предопределяют ценность работника для организации, общества и государства.

Кроме того, следует проводить регулярное определение показателя качества организации аутсорсинга и привлекательности социально-трудовых отношений между работодателями и наемным персоналом в этом виде трудовой деятельности. Такие данные для расчета показателя могут быть получены при проведении аттестации работников, а также в конце испытательного срока или срока трудового договора.

Показатель качества организации аутсорсинга и привлекательности социально-трудовых отношений рассчитывается как коэффициент ( $K_a$ ) следующим образом:  $K_a = (K_1 + K_2 + K_3) / Ч$ , где  $K_1$  – коэффициент качества выполняемой работы по аутсорсингу набранными работниками (по результатам аттестации);  $K_2$  – коэффициент сменности работников, задействованных в аутсорсинге;  $K_3$  – коэффициент соблюдения социально-трудовых отношений;  $Ч$  – общее число показателей, учтенных при расчете.

При этом

$$K_1 = K_{Рп} / K_{Рз};$$

$$K_2 = K_{рв} / K_{ру};$$

$$K_3 = СТО_{в} / СТО_{з},$$

где  $K_{Рп}$  – количество работ, выполненных по аутсорсингу, всего;  $K_{Рз}$  – количество работ, по которым получены замечания, претензии заказчиков;  $K_{рв}$  – количество работников, привлеченных к аутсорсингу, всего;  $K_{ру}$  – количество работников, уволившихся по собственному желанию;  $СТО_{в}$  – количество социально-трудовых отношений в области аутсорсинга, всего;  $СТО_{з}$  – количество случаев несоблюдения социально-трудовых отношений, всего.

К сожалению, социально-трудовые отношения в сфере высшего образования, их особенности проявления в условиях аутсорсинга и формирования инновационной экономики, как отражения потребностей современного общества еще недостаточно изучены и нуждаются в более глубокой проработке, что является, на мой взгляд, одним из базовых направлений при реформировании системы высшего профессионального образования в России.

#### **Список литературы**

1. Закон Российской Федерации «Об образовании».
2. Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании».

3. Reports Global Reports | HDR 2013 | Chapters | Russian | Human Development Reports (HDR) | United Nations Development Programme (UNDP).
4. Статистика Российского образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://stat.edu.ru/stat/vis.shtml>
5. Аутсорсинг в РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.outsort.ru/category/outsorsing-v-rf/>
6. Аникин Б.А. Аутсорсинг: создание высокоэффективных и конкурентоспособных организаций. Учеб. пособие. – М.: Инфра-М, 2003. – 187 с.
7. Аутсорсинг – новая услуга для российских предпринимателей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.outsort.ru/outsorsing\\_novaya\\_usluga\\_dlya\\_rossiiskih\\_predprinimatelei/](http://www.outsort.ru/outsorsing_novaya_usluga_dlya_rossiiskih_predprinimatelei/)
8. Экономический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.onlinedics.ru/slovar/fil/r/kooperatsija.html>
9. Аксенов Е., Альшuler И. Аутсорсинг. 10 заповедей и 21 инструмент DJVU. – СПб.: Питер. – 2009. – 464 с.
10. Аутсорсинг бизнес-процессов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.intercomp.com.ua/www.intercompglobal.com](http://www.intercomp.com.ua/www.intercompglobal.com)
11. Экономический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bank24.ru/info/gl>
12. Маркс К. Капитал // Маркс К., Энгельс Ф., Соч. 2-е изд. – Т. 23. – С. 597.
13. Аутсорсинг (общие понятия) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://plab.ru/article/outsourcing1/>
14. Выгоды аутсорсинга, которые могут помочь росту вашего бизнеса. Сайт Аутсорсинг [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.outsort.ru/category/10-vygod-outsorsingakotorye-mogut-pomoch-ro-stu-vashego-biznesa/>
15. Аутсорсинг зарплаты и кадров, что мешает активному развитию? Сайт Аутсорсинг [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.outsort.ru/category/outsorsing-zarplaty-i-kadrov/>
16. Социально-трудовые отношения. Сайт «Мир словарей» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://mirslovarei.com/content\\_soc/SOCIALNO-TRUDOVYE-OTNOSHENIJA-8048.html](http://mirslovarei.com/content_soc/SOCIALNO-TRUDOVYE-OTNOSHENIJA-8048.html)
17. Мельник Д.В. Система высшего образования России на пороге реформ: основные тенденции развития // Журнал Система высшего образования России на пороге реформ: основные тенденции развития [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://socprob.ru/2008/sistema-vyisshego-obrazovaniya-rossii-na-poroge-reform-osnovnyie-tendentsii-razvitiya.html>
18. Малые инновационные предприятия при вузах и НИИ. Сайт Центр нанотехнологий СНГ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.rsci.ru/innovations/small\\_innovative\\_enterprises/](http://www.rsci.ru/innovations/small_innovative_enterprises/)
19. В ТПП РФ обсудили реализацию закона о малых предприятиях при вузах и НИИ. Сайт Центр нанотехнологий СНГ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.rsci.ru/innovations/small\\_innovative\\_enterprises/](http://www.rsci.ru/innovations/small_innovative_enterprises/)
20. Малые инновационные предприятия при вузах и НИИ. Комментарии к закону 217-ФЗ. Обсуждение закона. Сайт Центр нанотехнологий СНГ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.rsci.ru/innovations/small\\_innovative\\_enterprises/](http://www.rsci.ru/innovations/small_innovative_enterprises/)
21. Материалы круглого стола «Создание инновационных фирм по ФЗ-217: взгляд со стороны права, управления стоимостью, бухгалтерского и налогового учета». Сайт Центр нанотехнологий СНГ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.rsci.ru/innovations/small\\_innovative\\_enterprises/](http://www.rsci.ru/innovations/small_innovative_enterprises/)
22. Шевель О. Почему вузы не хотят инноваций? Журнал «Финанс» №24 (355) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.finansmag.ru/96051>
23. Музыченко В. Управление персоналом. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 528 с.

---

**Габдрахманов Олег Фаритович** – канд. экон. наук, заместитель директора по учебно-методической и научной работе Орехово-Зуевского филиала НОУ ВПО «Академия МНЭПУ», Россия, Орехово-Зуево.

**Иванова-Якушко Елена Юрьевна** – директор Орехово-Зуевского филиала НОУ ВПО «Академия МНЭПУ», Россия, Орехово-Зуево.

---



*Мацаренко Татьяна Николаевна*

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ АРТИСТОВ БАЛЕТА К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Ключевые слова:** профессиональная адаптация, социальная адаптация, артист балета, кризис утраты профессии, преобразование, активность личности, развитие карьеры.

*В монографии рассматривается уход специалиста из профессии, необходимость усвоения новой социальной роли, адаптация к новой сфере деятельности, приспособление к новым формам существования, личностное профессиональное развитие.*

**Keywords:** professional adaptation, social adaptation, ballet dancer, loss crisis profession, conversion, activity personality, career development.

*The monograph deals with care of a specialist profession, the need for assimilation of new social roles, adaptation to the new scope and activities, adaptation to new forms of existence, personal professional development.*

В связи с изменением социально-экономических условий в России значимость проблемы социально-профессиональной адаптации к новой сфере деятельности резко возросла. Специфические особенности развития современного российского общества, несоответствие спроса и предложения специалистов разных профессий, сокращение штатов, ликвидация или реорганизация предприятий и учреждений привели к незанятости активного дееспособного населения и являются причиной вынужденной смены сферы деятельности, профессии. Появилась острая потребность в профессиональном переобучении специалистов, потерявших работу. Кризис утраты профессии связан с уходом из профессиональной жизни, необходимостью усвоения новой социальной роли и новых норм поведения, сужением социально-профессионального поля и контактов [10].

Социально – профессиональная адаптация населения России к новой сфере деятельности представляет собой сложное жизненное явление. Смена профессии в зрелом возрасте имеет свои отличительные особенности, иногда меняющие приоритеты в процессе выбора новой сферы деятельности [3; 12]. Специалисты, меняющие профессию, в большей степени полагаются на собственный физический потенциал – на индивидуальные особенности, обусловленные возрастом, состоянием здоровья и общим уровнем личной активности. Оптимальной является ситуация, когда специалист в новой сфере деятельности находит свое призвание и успешно адаптируется к вновь избранной профессии. Но если поиск продолжается достаточно долго или не заканчивается положительным результатом, это является фактором, обуславливающим развитие глубокой неудовлетворенности трудом, жизнью в целом [3; 12].

Адаптация к новой деятельности сопровождается изменениями не только во взглядах, настроениях, но и в формировании новых социальных установок, ценностных ориентаций, личностных смыслов, моделей поведения и деятельности в целом.

Процесс адаптации затрагивает целый ряд социальных групп и свидетельствует о разной степени готовности профессионалов к переменам: сокращение численности и увольнение в запас сотен тысяч военнослужащих в процессе реформирования Вооруженных Сил РФ [8]; работники милиции, не прошедшие аттестацию, и вынужденные расстаться со службой в связи с реорганизацией МВД [23]; бортпроводники в связи с выходом на пенсию в возрасте

45 лет; спортсмены, артисты цирка и т. д. Приведенные факты свидетельствуют об общесоциальном уровне проблемы социально-профессиональной адаптации к новой сфере деятельности.

В такой же ситуации находятся и артисты балета в профессиональных художественных коллективах. В 38–40 лет артисты балета, как правило, выходят на пенсию. Наиболее сложной ситуация оказывается для артистов балета частных балетных трупп, ансамблей, где государственная пенсия по выслуге лет отменена, поэтому артисты балета вынуждены уходить из профессии в 40 лет, ожидая пенсионного возраста, а танцевать женщинам до 55 лет и мужчинам до 60 лет нереально.

Социальная и профессиональная адаптация тесно взаимосвязаны. Социальная адаптация затрагивает ряд характеристик личности: ее социальный статус, положение в коллективе, в системе межличностных отношений ближайшего социального окружения; личностный статус; характерологические особенности и качества личности; возможность проявления индивидуальности. Профессиональную адаптацию связывают с овладением знаниями, умениями, навыками, нормами и функциями профессиональной деятельности.

С.Г. Вершловский отмечает, что в процессе профессиональной адаптации происходит интеграция знаний, умений и навыков в профессиональную деятельность [22].

Ведущую роль в развитии и результативности адаптации играют структуры личности как отражение складывающихся отношений и связей с существенными характеристиками человеческого бытия.

Понятие «социальная адаптация» рассматривается в работах

А.А. Баранова, Л.А. Гордон, В.П. Зинченко, А.Р. Кудашева, Л.В. Мардахаева, Н.Н. Мельниковой, Б.Г. Мещерякова, Л.А. Милославовой, А.В. Мудрика, А.А. Налчаджян, И.Н. Никитиной, А. В. Петровского, А.А. Реан, М.Г. Ярошевского и др.

По А.В. Мудрику, социальная адаптация создаёт условия, которые способствуют разрешению основного противоречия социализации между степенью идентификации человека с обществом и степенью обособления его в обществе [14]. Природа сформировала предрасположенность человека к социальной адаптации и адаптационным процессам в различной среде его жизнедеятельности. Такие возможности у каждого человека свои, и они значительны. Благодаря им люди успешно приспосабливаются к условиям обстановки, в том числе к исключительно сложным и неблагоприятным.

Под социальной адаптацией понимают постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды и результат этого процесса. При этом выделяют типы адаптационного процесса: а) тип, характеризующийся преобладанием активного воздействия на социальную среду; б) тип, определяющийся пассивным, конформным принятием целей и ценностных ориентаций группы [15]. При активной позиции человек не только адаптируется к обществу, но и влияет на свои жизненные обстоятельства. При пассивной позиции он является объектом воздействия среды.

Прежде всего необходимо конкретизировать объект адаптации (адаптация к чему?) – непрерывное и активное приспособление человека к условиям социальной среды. Проблема социально-профессиональной адаптации выступает на первый план в условиях существенного, кардинального изменения деятельности индивида, сопровождающегося трансформациями в его социальном окружении [15]. В исследовании рассматривается адаптация личности к педагогической деятельности после завершения профессиональной сценической карьеры.

Социально-профессиональная адаптация – это «вхождение» в специальность и общество, овладение нормами и функциями будущей профессиональной и социальной деятельности. Это процесс и результат приспособительного

взаимодействия личности, который выражается в умении рационально и эффективно использовать имеющиеся профессионально-квалификационные ресурсы и личностный потенциал для встраивания в сложившуюся социальную структуру общества с целью реализации своих потребностей и интересов.

Показателями успешной адаптации специалиста являются его удовлетворенность средой, в которой он находится, активность самопроявления и приобретение соответствующего опыта. Человек, приобретающий опыт адаптации к различным условиям обстановки, формирует в себе такое качество, как адаптивность, которая необходима ему в различных ситуациях: в учебе, профессиональной деятельности, общении с другими людьми.

Адаптация – это сложный процесс, направленный на включение личности в социальную и профессиональную среду и отношения, на освоение новых социальных ролей, формирование мотивационной сферы, восприятие индивидом себя и своего окружения.

Источником социально-профессиональной адаптации является сама личность, ее внутреннее стремление к развитию, а не только влияние внешних по отношению к ней условий. Любое общественное преобразование личность оценивает с точки зрения приобретений и потерь. Социальные перемены, способствующие реализации актуальных потребностей, принимает и поддерживает, препятствующие – отвергает.

По Ф.Б. Березину, адаптация позволяет индивидууму удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели (при сохранении психического и физического здоровья), обеспечивая в то же время соответствие психической деятельности человека, его поведение требованиям среды [5].

Адаптация выступает как необходимое условие продуктивной социальной активности, самоопределения личности, расширения сферы свободы, развития индивидуальности. Для того, чтобы активно воздействовать на среду, участвовать в ее изменении и преобразовании, нужно, прежде всего, «врасти» в эту среду, чувствовать себя полноправным ее членом. Только при условии достижения определённой степени свободы в данной среде, чувствуя себя полноправным членом коллектива, можно активно и целенаправленно влиять на эту среду.

Педагогическим проблемам обеспечения адаптационного процесса к профессиональной деятельности посвящены работы П.Р. Атутова, С.Я. Батышева, О.Л. Берак, Н.Н. Березовина, Н.В. Бордовской, Н.М. Борытко, Ю.К. Васильева, В.В. Воронова, Н.Ф. Головановой, В.В. Давыдов, В. И. Загвязинского, В.П. Каширина, Л.М. Митиной, А.В. Мудрика, А.М.Новикова, В.А. Слостенина, Н.Ф. Талызиной, Н.А. Томина, А.А. Шибанова и др.

Проблемы, связанные с вхождением личности в новые обстоятельства жизнедеятельности, активно разрабатывались российскими и зарубежными учеными: Р.Г. Баярд, Г. Гертманн, И. Лангмейер, З. Матейчик, В.В. Москаленко, Ж. Пиаже, М. Раттер, А.Г. Харчев и др.

Вопросы вхождения в педагогическую среду освещены в работах В.Т. Ащепкова, Г.А. Балла, А.А. Баранова, В.И. Трудного, Н.М. Голянковой, Л.Г. Земцовой, Л.Г. Егоровой, М.А. Кузнецова, П.С. Кузнецова, И.Д. Лушникова, А.К. Марковой, А.Г. Мороза, В.А. Полякова, С.Н. Чистяковой, Е.В. Руденского и др.

По мнению А.Я. Кибанова, адаптация предусматривает приспособление человека к социальным нормам поведения, действующим в коллективе, установление таких отношений человека и коллектива, которые в наибольшей мере обеспечивают эффективный труд, удовлетворение индивида и коллектива [11].

Адаптация и преобразование как виды активности человека взаимообусловлены. Преобразовательная деятельность человека не ограничивается преобразованием природной среды, она распространяется и на межчеловеческие отношения [19].

В адаптации просматривается преобразовательный характер, эффект которого направлен как на внешнюю среду, так и на перестройку личностной структуры с целью самоутверждения, самосовершенствования, самоприспособления, стремления к успеху, общественному признанию.

Активная адаптация, прежде всего, способствует успешной социализации в целом, индивид не только принимает нормы и ценности новой социальной среды, но и строит свою деятельность, отношения с людьми на их основе. При этом у такого человека нередко формируются все новые и новые разнообразные цели, но одной из них, главной становится цель – полная собственная реализация в новой социальной среде.

А.Г. Асмолов выделяет преобразование личностью не только предметной деятельности, но и самого себя, то есть происходит активная перестройка отношения к своему опыту, к своему характеру, способностям и к продуктам своей деятельности [2].

Социально-профессиональная адаптация помогает человеку выбрать сферу профессиональной деятельности, наиболее соответствующую потребностям общества и его личным способностям и особенностям. Суть проблемы, рассматриваемой в данном исследовании, заключается в поиске условий адаптации артистов балета к педагогической среде. Адаптация начинающего педагога – это вхождение в образовательную среду, приобретение педагогического опыта, овладение стандартами и ценностями образовательной среды, ее культурой, процесс личностного и профессионального развития.

Для нашего исследования значима идея взаимодействия субъекта и объекта в процессе адаптации, зависимость этого процесса от собственной активности личности. Так, например, А.Н. Леонтьев выделил в адаптации два самостоятельных, но взаимонаправленных процесса: процесс воздействия на субъект и активность самого субъекта по отношению к воздействию [13].

Адаптация происходит по следующей схеме: воздействие факторов среды, восприятие этого воздействия субъектом, актуализация уже сформировавшихся сторон жизнедеятельности, средств межличностного взаимодействия, достижение адаптации вследствие достаточной актуализации потенциального опыта [15].

Социально-профессиональная адаптация обусловлена общественным характером изменений окружающей среды, человеческого сознания, заключается во взаимном приспособлении личностей путем усвоения ролей, норм, способов, форм взаимодействия в определенных условиях. Например, человек вначале «входит» в группу, приспосабливается к ней, разделяя убеждения ее членов, а затем воздействует на них, изменяя их взгляды [19].

С.Л. Рубинштейн утверждал идею активности личности, ее «деятельную сущность», способность совершать выбор, принимать решения, влияющие на собственный жизненный путь. Он ввел понятие личности как субъекта жизни. Проявления этого субъекта состоят в том, как осуществляется деятельность, общение, какие вырабатываются линии поведения на основе желаний и реальных возможностей [17].

Вслед за С. Л. Рубинштейном К.А. Абульханова-Славская подчеркивает: «Человек является субъектом жизни, и индивидуальный характер его жизни проявляется в том, что личность выступает ее организатором. Индивидуальность жизни состоит в способности личности организовать ее по своему замыслу, в соответствии со своими склонностями и устремлениями, которые отражаются в понятии «стиль жизни» [1].

Человек – субъект адаптации, ее активный носитель. Т.В. Гуляева выделяет в адаптации три момента: адаптация осуществляется на основе сознания и самосознания человека как факторов осмысления личностью объективного мира и своего собственного бытия; среда, в которой осуществляется адаптация, нередко оказывается результатом трудовой деятельности человека; личность не просто пассивно воспринимает результаты адаптации, она в состоянии систематически и целенаправленно изменять их в соответствии с социальными условиями своей жизни [7].

Активность является непременным атрибутом успешной адаптации и необходимым условием для обеспечения оптимальной социализации человека, что позволяет ему не просто проявлять себя, быть активным участником социальных процессов и явлений, но и благодаря этому обеспечивать свою самореализацию, самосовершенствование.

На Западе термина «профорентация» в буквальном смысле слова не существует. Курс «Развитие карьеры» (Career Development), направлен на самопознание, знакомство с профессиями и планирование карьеры, на обучение навыкам эффективного поведения в условиях рынка труда, на сокращение безработицы, на заблаговременный выбор будущего рабочего места. В качестве базовой в курсе «Развитие карьеры» используется популярная теория и методика Джона Голланда, основанная на выделении шести типов профессиональной направленности личности: реалистичного, интеллектуального, артистического, социального, предпринимательского и конвенционального [21].

Чем больше будет новых методик с высокой эффективностью адаптационных процессов, тем больше профессионалов сохранят социальную активность и творческий потенциал, тем меньше будет случаев асоциального поведения специалистов, не сумевших приспособиться к жизни.

Исследователи Л.И. Анциферова, К.А. Абульханова-Славская, А.А. Кролик анализируют индивидуальные способности, стили и стратегии поведения, которые использует личность не только в сложных жизненных ситуациях, но и в повседневных, типичных условиях. В ходе адаптации складывается соответствующий индивидуальный стиль субъекта адаптации, что позволяет выполнять свою профессиональную роль. По выражению

Е.А. Климова (1969), «интегральный эффект взаимодействия субъекта и объекта» – индивидуальный стиль деятельности. Наличие такого стиля обеспечивает наиболее эффективную адаптацию [15].

Понятие индивидуального стиля педагогической деятельности представлено в исследованиях Ф.Н. Гоноболина, И.А. Зимней, В.А. Кан-Калика, Н.Д. Никандрова, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной. Индивидуальный стиль деятельности представляет собой специфическую систему способов, приемов и форм педагогической работы; это своеобразный «сплав» особенностей и индивидуальности педагога.

А. Бандура ввел понятие «самоэффективность», то есть успешность формирования адаптивного поведения. Его длительность зависит от того, насколько сам субъект адаптации уверен в своих способностях и верит в успешность своих действий. А. Бандура выделяет четыре источника для формирования самоэффективности: конкретный успех в решении той или иной задачи, наблюдение за адекватным поведением других людей, вербально-логическое воздействие на рациональную сферу со стороны других, воспринимаемое эмоциональное (позитивное или негативное) возбуждение [4].

Исследователи обнаруживают эффект «согревающего сияния успеха» и даже не столько сам по себе успех имеет значение, сколько рожденное им ожидание будущих успехов [18].

Адаптация к новой деятельности представляет собой овладение человеком ценностными ориентациями в профессии, осознание мотивов и целей в ней,

сближение ориентиров человека и профессиональной группы на основе подготовленности к профессии [24]. Успешность адаптации определяется тремя основными параметрами: мотивированностью на педагогическую деятельность, уровнем личного и профессионального развития и особенностями образовательной среды. Именно мотивированность на педагогическую деятельность, педагогическая направленность определяет тот порог терпения и настойчивости, который позволяет себе педагог в процессе его личного и профессионального развития.

Существуют объективные и субъективные критерии адаптации. К первым относятся продуктивность деятельности, реальное положение в коллективе, показателями которых являются профессионально-квалификационный рост, стаж работы, авторитет. Субъективными критериями адаптации являются удовлетворенность (осознанная и неосознанная), отношение к различным аспектам и условиям деятельности и общения [20].

Рассматривая адаптацию с точки зрения формирования личностных новообразований, необходимо выделить, прежде всего те из них, которые находятся в основе успешной адаптации субъекта профессиональной деятельности и подразумевают личностный рост, саморазвитие, стремление к дальнейшему интеллектуальному, физическому и морально-этическому самосовершенствованию [15]. Адаптация к новой деятельности выражается в определенном уровне овладения профессиональными навыками и умениями, в развитии некоторых профессионально необходимых качеств личности, устойчивого положительного отношения человека к своей профессии. При этом в совокупность новообразований включаются не только знания, умения, навыки субъекта адаптации, но и система межличностного взаимодействия с профессиональным и социальным окружением. Для пассивно адаптированных людей характерен низкий уровень культуры общения, для активно адаптированных остается проблема реализации себя полностью, применение своих знаний, умений, навыков в соответствии с нормами и ценностями окружающей жизни.

Важнейшим регулятором адаптации является адекватная самооценка, доверие своей интуиции, чувство собственного достоинства, трудолюбие, терпение и устойчивость к фрустрирующим ситуациям. Активный выход из затруднений связан именно с адекватной самооценкой. Лица с низкой самооценкой отличаются социальной пассивностью и неадаптивностью. Их неуверенность продуцирует выраженную пассивность в поведении, порождаемую стремлением избежать возможной неудачи. Самооценка в значительной степени определяет социальную адаптацию личности, является регулятором поведения и деятельности [15].

Адаптация к другой профессии требует, как отмечает В. Горчакова, адекватно оценить свои ресурсы: личные (социальный опыт и готовность преодолевать трудности), интеллектуальные (коэффициент умственной одаренности как гарант успешного освоения многих видов деятельности), профессиональные (арсенал навыков, способность к переобучению), социальные (адаптивность, стойкая направленность на новый предмет деятельности), физические (здоровье) и эмоциональные (саморегуляция, поддержка ближайшего окружения) [6]. Неполное использование возможностей человека в профессиональной деятельности не только наносит ущерб его собственному развитию, но и оборачивается потерей для организации. Разрыв между профессиональной подготовкой и содержанием трудовых функций, выполняемых человеком, снижает его интерес к труду, работоспособность, что в конечном счете ведет к падению профессионализма [11].

Субъективное понимание человеком общественной важности профессиональной деятельности существенно образом влияет на удовлетворенность выбо-

ром профессии. Другой важный фактор связан с мотивом творчества в будущей профессиональной деятельности – желанием творчества и теми возможностями, которые предоставляет для этого выбранная сфера деятельности [15].

Для нашего исследования значимо, что преподавание хореографии формирует умение принимать решения и осуществлять их; позволяет педагогу реально оценивать собственные ресурсы, осознанно выбирать сферу применения имеющихся способностей; реализует развитие толерантности, способности к сотрудничеству, ответственности. Познание своих способностей, притязаний, поиск индивидуальных способов самореализации в творческом процессе позволяет совершенствовать индивидуальность в соответствии с требованиями профессии, способствуя формированию интересов, потребностей, взглядов, убеждений [26].

В ходе адаптации к педагогической деятельности артистам балета необходимо преодоление ряда трудностей. Это вхождение в новую социальную роль, установление первичного контакта с обучающимися, выработка оптимальной стратегии и тактики в общении. Преодоление этих трудностей мешает замедленное реагирование на изменение ситуации, неумение выстраивать взаимоотношения и перестраивать их в зависимости от ситуации, неумение находить нестандартные приемы в решении проблемных задач, трудности в речевом общении и передачи собственного эмоционального отношения.

Определенные трудности в адаптации связаны со слабой мотивацией к собственному самообразованию и самосовершенствованию, неподготовленностью к воспитанию обучающихся. В.М. Шепель, рассматривая проблемы адаптации, подчеркивает также потерю оптимизма, уверенности в себе, нежелание выполнять служебные обязанности, трудности, связанные с общением [25].

Мы исследуем адаптацию к новой деятельности профессионала, имеющего кроме профессионального сценического стажа, опыт существования и развития в других коллективах, с другими системами ценностей и отношениями. Здесь социально-профессиональная адаптация имеет большее значение, поскольку нормы, ценности, система деловых и личностных взаимоотношений в новой команде накладываются на предыдущий опыт человека.

Л.М. Митина выделяет модель адаптивного поведения и модель профессионального развития. В первой модели в мотивационной сфере доминирует направленность на подчинение собственной профессиональной деятельности к особенностям внешнего социального окружения, стремление минимизировать собственные усилия за счет использования уже сформировавшихся способов выполнения профессиональных задач. Вторая модель профессионального развития характеризуется тем, что человек обладает способностью (и реализует ее) взглянуть на себя, свой труд со стороны и сделать его предметом преобразования и совершенствования. Процесс трансформации модели адаптивного поведения в модель профессионального развития проходит четыре этапа: подготовка, осознание, переоценка, действие [15].

Адаптация к педагогической деятельности предполагает учет характерных особенностей: высокие требования к профессиональной компетентности со стороны образовательной среды, педагог не имеет возможности остановить педагогический процесс, отсрочить его для того, чтобы, например, получить консультацию. Педагогическая деятельность требует зачастую мгновенной, но профессионально точной реакции, наиболее существенное значение для работы педагога имеет внутренняя мотивация [16]. Указанные особенности придают важное значение быстрой адаптации педагога к профессии. Начальный период вхождения в профессиональную среду специфичен своей напряженностью, важностью для личностного и профессионального развития начинающего педагога. От того, как пройдет этот период, зависит, состоится ли педагог как профессионал, останется ли он в педагогической деятельности или найдет

себя в другом деле. Именно в этот период меняется одна из ведущих деятельностей: сценическую (исполнительскую) заменяет педагогическая.

Адаптация к новой деятельности, прежде всего – самостоятельная деятельность личности, строящаяся на основе определенных знаний (требования профессии к человеку) и умений (адекватно оценить свои интересы, способности, опыт, грамотно соотнести их с содержанием деятельности). В процессе адаптации к педагогической деятельности необходимо учитывать комплекс педагогических функций: коммуникативную, организационную, воспитательную, психологическую, информационную, управленческую. Такие педагогические функции, как коммуникативная, воспитательная создадут благоприятную психологическую обстановку в коллективе. Выполнение таких функций, как информационная и управленческая обеспечат успешную практическую деятельность.

Социально-профессиональная адаптация к новой профессии требует определенного периода, в ходе которого происходит осмысление ведущих целей деятельности, ее принципов, приведение в соответствие профессиональных знаний, умений и навыков с требованиями профессии. От особенностей периода адаптации: ее характера, результатов, сроков – зависит эффективность всей последующей деятельности, рост профессионального мастерства.

Проблема нашего исследования – социально-профессиональная адаптация артистов балета к педагогической деятельности (руководству хореографическим коллективом) в системе дополнительного образования детей, где происходит усвоение нового социального статуса, предусматривающего перестройку индивидуального образа жизни, вхождение в систему новых межличностных отношений, приспособление к нормам и требованиям коллектива.

Руководителю хореографического коллектива необходим иной уровень целей. Если раньше человек был узко специализирован и масштабность задач была невелика, то перед руководителем цели более глобальные: своевременное овладение правилами и методами деятельности; умение планировать и организовывать свою деятельность; инициативность, творческое отношение к выполняемой работе; способность к самоконтролю на всех этапах деятельности; умение своими силами преодолевать возникающие трудности [9]. В работе Ю.Н. Егорова и В.В. Кормачева, где исследовались личностные качества руководителей, показано, что адаптивность руководителя связана с такими качествами личности, как «смелость общения», уверенность в себе, самодостаточность, независимость, не столько направленность на себя, сколько на руководимый коллектив [15].

Приоритетной сферой деятельности для артистов балета после завершения сценической карьеры является система дополнительного образования детей. Адаптация к новой деятельности зависит от мотивации артистов балета, содержания работы, интереса к делу, личных способностей. Целенаправленное, правильно организованное переобучение играет важную роль в становлении артистов балета как руководителей хореографических коллективов и предоставляет возможность самореализации в новой сфере профессиональной деятельности.

#### *Список литературы*

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М., 1991.
2. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. – М.: МГУ, 1984. – С. 104.
3. Ахмеров Р.А. Биографические кризисы личности: диссертация кандидата психологических наук: 19.00.01. – М., 1994.
4. Бандура А., Уолтерс Р. Принципы социального научения // Современная зарубежная социальная психология. Тексты. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – С. 55–60.
5. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация. – Л.: Наука, 1988.



6. Горчечкова В. Менять или не менять, или Срочно меняю профессию / В. Горчечкова // Управление персоналом. – №2. – 2003.
7. Гуляева Т.В. Профессиональная адаптация молодого учителя в послевузовский период: Дис. канд. пед. наук. – Минск, 1998.
8. Дмитриев И.В. Социально-психологическая адаптация офицеров, уволенных в запас, к условиям гражданской среды : диссертация кандидата психологических наук : 19.00.05 Москва, 1999.
9. Жернов В.И. Профессионально-педагогическая направленность личности студента: теория и практика ее формирования: дис. д-ра пед. наук / В.И. Жернов. – Магнитогорск, 1999. – 305 с.
10. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Кризисы профессионального становления личности // Психол. журн. – 1997. – Т. 18. – №6. – С. 35–44.
11. Кибанов А.Я. Основы управления персоналом [Текст]: учебник для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Менеджмент организации», «Управление персоналом» / А.Я. Кибанов; Гос. ун-т управления. – Москва: Инфра-М, 2006. – 304 с. – С. 300-304.
12. Клищевская М.В. Смена профессии как феномен профессионального развития: дис. канд. психол. наук, 19.00.03. – М., 2001. – 148 с.
13. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: МГУ, 1981. – С. 53.
14. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику. – М., 1994. – С. 29.
15. Реан А.А. Психология адаптации личности: анализ, теория, практика Текст. / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. – 479 с.
16. Редлих С.М. Педагогические основы социально-профессиональной адаптации учителя, докт. пед. наук 13.00.01. – М., 1999. – 360 с.
17. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [Текст]: в 2 т. / Сост., авторы комментариев и послесл.: К.А. Абулханова-Славская, А.В. Брушлинский; Академия педагогических наук СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 485 с.
18. Савостьянов А.И. Профессиональная компетентность педагога [Текст]: учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности (ОПД.Ф.02-педагогика) / А.И. Савостьянов, И.П. Андриади, М.П. Семаков. – М.: Экон-Информ, 2009. – 506 с.
19. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. – Тбилиси: Мецниереба, 1989.
20. Свиридов Н.А. Социальная адаптация личности в коллективе // Социологические исследования. – 1990. – №3. – С. 44–51.
21. Соломин И. Профорientация. Россия. XX век [Текст] / И. Соломин // Школ. психолог: прил. к газ. «Перв. сент.». – 2000. – №24. – С. 8–9.
22. Учитель: крупным планом [Текст]: социал.-пед. пробл. учит. деятельности / [ Под общ. ред. В.Г. Вершловского ]. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Санкт-Петербург. гос. ун-т пед. мастрства, 1994. – 132 с.
23. Федотов Е.Г. Социально-экономическая адаптация сотрудников милиции, уволенных из органов внутренних дел: диссертация кандидата экономических наук: 08.00.05. – М., 2006.
24. Фролов А.Г. Адаптации преподавателя к профессионально-педагогической деятельности в высшей школе [Текст] / А.Г. Фролов, С.А. Хомочкина, Г.У. Матушанский // Образовательные технологии и общество. – 2006. – Т. 9. – №2. – С. 265–276.
25. Шепель В.М. Имиджелогия: секреты личного обаяния [Текст] / В.М. Шепель. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2005. – 474 с.
26. Юрьева М.Н. Профессионально-педагогическое взаимодействие субъектов в процессе подготовки педагога-артиста балета в вузе: дисс. канд. пед. наук: 13.00.08. – Тамбов, 2001.

---

**Мацаренко Татьяна Николаевна** – канд. пед. наук, доцент ФГАОУ ДПО «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», Россия, Москва.

---

## ЧАСТЬ IV. НАУКА И ИННОВАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ И ИЗМЕНЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

*Бабанова Елизавета Дмитриевна*

### ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ ЭМОЦИЯМИ

**Ключевые слова:** психология управления эмоциями, личностно-профессиональное развитие, проектирование, дополнительное образование.

*Представлено теоретическое обоснование авторского подхода к проектированию индивидуальных маршрутов личностно-профессионального развития в дополнительном образовании. Описаны методика, структура и особенности его использования. Раскрыты современные подходы к психологии управления эмоциями, представляет основные направления её формирования в процессе высшего и дополнительного образования. Предназначена для студентов, изучающих психологию и слушателей системы дополнительного образования. Монография формирует такие общекультурные компетенции, как способность использовать основы психологических знаний в различных сферах жизнедеятельности, способность к самоорганизации и самообразованию. Предлагаемые методики могут быть использованы при проведении тренингов личностно-профессионального роста.*

**Keywords:** management psychology by emotions, personality-professional development, planning, additional education

*The theoretical ground of the authorial fitting is presented for planning of individual routes of personality-professional development in additional education. Methodology, structure and features of his use, is described. The modern going near psychology of management emotions is exposed, presents basic directions of her forming in the process of higher and additional education. Intended for students, studying psychology and listeners of the system of additional education. A monograph forms such общекультурные competences as: capacity to use bases of psychological knowledge in the different spheres of vital functions, ability for самоорганизации and self-education. The offered methodologies can be used for realization of training of personality-professional height.*

*Сначала – счастье, затем – успех.*

В XVI веке Николай Коперник совершил революцию в астрономии, опровергнув ранее общепринятое положение вещей.

«Солнце вращается вокруг Земли» Великий астроном прояснил, что все происходит ровно наоборот.

Модель мира Коперника, представленная его гелиоцентрической системой, стала огромным шагом вперед и «сокрушительным ударом по архаичным авторитетам».

За последние несколько лет ведущие ученые мира сделали прорыв, который можно приравнять к революционным открытиям Коперника, только на этот раз в сфере психологии.

Но если уже не подлежащий сомнению факт, что Земля вращается вокруг Солнца, а не наоборот, практически никак не влияет на то, как мы строим свою жизнь, то научные открытия в сфере позитивной психологии напрямую затрагивают каждого, кто хочет стать счастливым и успешным человеком.

*Видала я котов без улыбок, но улыбку без кота... (Алиса в стране чудес).*

Чему нас учат в яслях, в детских садах, в школах, в вузах?

Тому, что, когда мы научимся самостоятельно кушать, завязывать шнурки, умножать и делить, когда мы окончим школу, а потом институт с красным дипломом, устроимся на хорошую работу, заработаем много денег и создадим семью, нашу жизнь можно будет считать успешной.

А если мы станем успешными, то мы обязательно станем счастливыми. Ведь по-другому не может и быть.

И, с одной стороны, это довольно логично: если ты реализуешь свои желания и достигнешь поставленных целей (будь это ученая степень, собственный прибыльный бизнес, семья), то счастье должно стать следствием этих достижений.

Но почему же тогда в обществе так много несчастных бизнесменов, ученых, артистов?

Недавно мой клиент, мультимиллионер, сказал мне: «У меня прекрасная семья: красивая жена, двое потрясающих детей. Я создал три успешных бизнеса. Я путешествовую по всему миру и могу позволить все, о чем раньше только мог мечтать, но я не чувствую себя счастливым».

И он такой далеко не один. Похоже, что внешний успех без внутреннего счастья становится бичом нашего времени.

Возможно, это происходит потому, что с каждой новой целью, с каждым новым желанием возможность обрести счастье становится все отдаленнее и отдаленнее, пока она и вовсе не оказывается за горизонтом.

*А думали, что мчимся на коне, а сами просто бегали по кругу (Андрей Макаревич).*

Но есть и хорошие новости. Сегодня мы имеем доступ к огромному количеству исследований, которые могут спасти нас от жизни в стиле «белка в колесе».

За последние 16 лет революция, спровоцированная профессорами Мартином Селигманом и Михаем Чиксентмихайем в 1998 году, разрослась в бурное движение в сфере психологии.

Вот как все началось.

В 1998 году в психологии соотношение исследований негативных состояний к позитивным составляло 17 к 1. То есть на каждое исследование о том, как быть счастливым и реализованным, приходилось 17 исследований на темы депрессии и других психических дисфункций.

В тот счастливый для психологии год Мартин Селигман, которого в будущем назовут не иначе как отцом позитивной психологии, и Михай Чиксентмихайи решили, что в сфере психологии пора что-то менять.

Они настаивали на том, что, инвестируя подавляющее количество ресурсов в изучение расстройств и заболеваний, ученые теряют возможность помогать обществу, понимать самое главное: как в течение жизни становиться более счастливым.

*Пришло время изучать то, что работает, а не то, что сломано.*

«Пришло время изучать то, что работает, а не то, что сломано», – объявил Селигман. На тот момент он уже возглавлял Американскую Ассоциацию Психологов, поэтому к нему прислушались. В этот год родилось новое направление науки – позитивная психология.

*Что такое счастье?*

Давайте, прежде чем идти дальше и задаваться вопросом о том, как стать счастливее, сначала определимся с терминологией. Что же такое «счастье»?

Американские ученые называют его «субъективным благополучием», и с этим трудно не согласиться. Ведь если опросить 7 миллиардов человек о том, что такое счастье, в каком месте и каким образом они его чувствуют, у каждого будет индивидуальный букет эмоций, образов и ощущений.

«Субъективное благополучие» ученые расшифровывают как «переживание опыта позитивных эмоций – получение удовольствия в сочетании с более

глубоким чувством смысла и цели». Счастье подразумевает положительное настроение в настоящем и позитивный взгляд в будущее.

Мартин Селигман разделил счастье на 3 составляющие: наслаждение, вовлеченность и ощущение смысла.

Если сравнить определение американских ученых с толкованием счастья в Большой Советской Энциклопедии, то мы получаем что-то очень похожее: *«Счастье – это понятие морального сознания, обозначающее такое состояние человека, которое соответствует наибольшей внутренней удовлетворённости условиями своего бытия, полноте и осмысленности жизни, осуществлению своего человеческого назначения. Счастье является чувственно-эмоциональной формой Идеала. Понятие «счастье» не просто характеризует определённое конкретное объективное положение или субъективное состояние человека, а выражает представление о том, какой должна быть жизнь человека, что именно является для него блаженством. Поэтому понятие «счастье» имеет нормативно-ценностный характер. В зависимости от того, как истолковывается назначение и смысл человеческой жизни, понимается и содержание счастья».*

Оказывается, что все наоборот.

Чем же занялись Селигман и другие ученые, когда решили исследовать «то, что работает, а не то, что сломано»?

Они начали ставить эксперименты над людьми, которые относили себя либо к категории счастливых людей, либо к категории несчастных, и выявляли общие тенденции в их мышлении и поведении.

Где живут, что едят, как работают счастливые люди? Какие у них привычки, и как они взаимодействуют с окружающим миром?

Их результаты стали неожиданными даже для них самих.

Если общественное мнение раньше заключалось в том, что *успех приводит человека к счастью*, результаты исследований показали совершенно другую картину: *счастье – первично, а успех в большинстве случаев становится следствием жизнедеятельности счастливого человека.*

И, если бы вы услышали это от бедного буддийского монаха или адепта эзотерических наук, этот тезис легко было бы дискредитировать, но если об этом пишут звезды современной психологии, доктора наук Гарварда и Стэнфорда, приводя при этом десятки своих исследований, то даже самый научно-ориентированный и прагматичный человек не может не обратить на это внимания.

#### *Позитивная психология*

Позитивная психология в том виде, в каком ее представляют нам ведущие мировые ученые, – это не индустрия примитивных аутотренингов в стиле «я самая обаятельная и привлекательная», а огромное направление науки, которое поставило своей целью понять, «с помощью чего в человеке культивируется талант и гений, и как сделать обычную жизнь насыщенной и успешной».

#### *Исследования*

Результаты исследований ученых из разных стран рисуют одну и ту же картину: наш мозг функционирует гораздо лучше, когда мы находимся не в негативном или в нейтральном состоянии, а когда мы испытываем положительные эмоции.

Например, врачи, находящиеся в хорошем расположении духа перед диагностикой пациентов, затрачивают на 19% меньше времени, чтобы прийти к правильному диагнозу, а оптимистичные продавцы опережают пессимистов на 56% по продажам.

После того, как были проведены более 200 научных исследований в сфере позитивной психологии при участии 275 000 людей со всего мира, их результаты собрали в единый «мета-анализ». Он постановил, что счастье ведет к

успеху в любой сфере, включая работу, здоровье, дружбу, творчество, энергию и социальные связи.

Позитивная психология изобилует данными, доказывающими, что счастливые сотрудники более продуктивны, больше зарабатывают, лучше управляют другими и получают более высокие оценки своей работы. К тому же они реже болеют и менее склонны к профессиональному истощению.

По итогам опроса Gallup-Healthways, опубликованного в 2008 году в Associated Press, несчастные сотрудники в среднем берут 1.25 больничных листов в месяц или 15 больничных в год.

#### *Эволюционный Позитив*

Барбара Фредриксон, преподаватель Мичиганского университета, в своей работе доказала, что «у положительных чувств, помимо того, что они создают хорошее настроение, есть иное, и весьма важное предназначение».

В 2000 году Барбара была награждена Темплтонской (при этом самой крупной) премией, присуждаемой молодым ученым до сорока лет за лучшую работу в области позитивной психологии.

Барбара получила 100 000 долларов за создание теории позитивных эмоций, которую сам Мартин Селигман назвал революцией в науке.

Вот что он написал об ее исследовании в своей книге: «Фредриксон утверждает, что позитивные эмоции играют важнейшую роль в процессе эволюции. Они повышают наши интеллектуальные, физические и социальные возможности и создают резервы, всегда доступные в случае угрозы или необходимости. Когда у вас позитивный настрой, окружающие проявляют большую симпатию, и с ними легче установить дружеские, любовные или другие отношения. Негативные эмоции действуют как ограничители. А под влиянием позитива мы, наоборот, становимся свободнее, терпимее, подходим к любой проблеме творчески, открыты для новых идей и впечатлений».

«Теория «расширения и постройки» позитивных эмоций, разработанная Барбарой Фредриксон в 1998 году, гласит, что *положительные эмоции (удовольствие, счастье, интерес, предвкушение) расширяют сознание человека и вдохновляют его на новые разнообразные исследовательские мысли и действия*. С течением времени этот расширенный поведенческий репертуар развивает навыки. Например: любознательность по отношению к ландшафту становится ценным навигационным навыком, приятный разговор с незнакомцем перерастает в добрую дружбу, а спортивные игры становятся средством физического развития и совершенствования.

В контрасте с этим выступают негативные эмоции, которые стимулируют узконаправленное поведение, нацеленное на сиюминутное выживание».

#### *Гормоны счастья*

Позитивные эмоции к тому же наполняют наш мозг дофамином и серотином – гормонами, которые не только доставляют нам удовольствие, но и активизируют мозг для работы на более высоком уровне. Они помогают лучше организовывать информацию, дольше ее удерживать и быстрее извлекать при необходимости. Также эти гормоны поддерживают нейронные связи, которые помогают нам думать быстрее и креативнее, быстрее решать сложные задачи и находить новые решения.

Вы представляете, что это значит конкретно для каждого из нас в нашей карьере?

*В таких условиях, в которых мы живем и работаем сегодня, самый большой успех получают те, кто способен быстрее и качественнее, чем все остальные люди, разрабатывать и внедрять инновационные решения.*

Возможно, поэтому передовые корпорации, такие, как Гугл и Заппос, создают для своих сотрудников оптимальные условия работы, где они могут медитировать, гулять, украшать как угодно свое рабочее пространство.

Во многих современных корпоративных офисах организуются ясли и детские сады, и сотрудников не просто не ограничивают, а, наоборот, поддерживают в том, чтобы в течение дня они несколько раз навещали свое чадо.

Оказывается, это не просто хороший пиар с целью привлечения лучших профессионалов индустрии, а сознательные решения руководства компаний, опирающиеся на результаты многочисленных научных исследований.

*Не только успех, но и долголетие?*

А как насчет интереснейшего исследования автобиографических дневников католических монахинь? 180 монахинь из «Школы Сестер Нотр Дам», рожденных до 1917 года, просили ежедневно записывать свои мысли. 50 лет спустя ученые изучили их записи и сделали выводы, которые уже не будут для вас неожиданными.

Результаты были опубликованы в американском «Журнале личности и социальной психологии»: «Был проведен анализ их эмоционального содержания для установления того, как оно отразилось на то, доживали ли они до возраста 75–95 лет. Была обнаружена обратная связь между положительным эмоциональным содержанием в данных рукописях и риском смерти в поздние периоды жизни. По мере увеличения показателя квартиля положительных эмоций в ранние периоды жизни наблюдалось уменьшение риска смерти с разницей в 2,5 раза между самым низким и самым высоким показателем квартиля. Положительное эмоциональное содержание автобиографии раннего жизненного этапа имело сильную связь с продолжительностью жизни, превышающую 60 лет».

*То есть самые позитивно настроенные монахини оказались самыми большими долгожительницами.*

*Нейропластичность*

Еще в 1970 году Далай Лама публично высказал, что структура головного мозга способна изменяться под воздействием мысли. Западные ученые, естественно, сочли это смехотворным.

Но уже с 1983 года несколько передовых ученых начали взаимодействовать с лидером тибетского буддизма и находить все больше возможностей для совместных исследований на стыке науки и древних буддийских практик.

А в 2004 году темой их встречи стало новое открытие в науке – нейропластичность.

«Нейропластичность – это свойство человеческого мозга, заключающееся в возможности изменяться под действием опыта». Современные научные исследования демонстрирует такую способность.

В аннотации к революционной работе доктора Джеффри Шварца, ведущего исследователя дисфункции мозга, и Шэрон Бегли, редактора научного раздела в «Уолл-Стрит Журнел», говорится: «Традиционные научные представления долго придерживались мнения, что «разум» – это всего лишь иллюзия, побочный эффект электрохимических процессов в физическом теле мозга. Теперь же ученые утверждают обратное: разум живет своей собственной жизнью».

В своей книге «Сознание и мозг» Доктор Шварц и Шэрон Бегли показали, что человеческий разум – это независимый субъект, который может организовывать и регулировать деятельность мозга как физического объекта. Работа ученых базируется на явлении нейропластичности – способности мозга изменяться не только в детстве, но и на протяжении всей жизни.

«После десятилетий работы с пациентами, которые страдают синдромом навязчивых состояний, Шварц сделал неожиданное открытие: пациенты, которые придерживались разработанной им терапии, добились значительных и продолжительных изменений в проводящих нервных путях. Первый этап имел научный характер: перенаправляя свое внимание с негативного поведения на более позитивное, пациенты Шварца использовали разум для перестройки

мозга, тем самым все больше и больше расширяя горизонты понятия нейропластичности».

В книге «Сознание и мозг» Шварц вводит еще одно понятие – «ментальная сила», которая рождается в результате т.н. «самостоятельной нейропластичности». В труде описывается работа Шварца с известным психиатром Генри Стэппом, и также проводится связь между понятием «ментальной силы» и древней практикой ясного ума в буддизме. Это дает основания надеяться на возможность новых подходов в совершенствовании системы лечения практически всех разновидностей неврологических дисфункций.

Меня лично впечатляют результаты, объединяющие научные опыты и практики буддизма. А вас?

*Что же это все значит?*

Это значит, что человек, находящийся сегодня в тяжелой депрессии, может изменить свое состояние к лучшему за сравнительно небольшой срок.

Изменения работы головного мозга, ранее считавшиеся невозможными, теперь – общепринятый факт, подтвержденный передовыми научными исследованиями в области неврологии.

*Гедонистическая адаптация*

Если мы можем повысить уровень своего счастья, следующий логичный вопрос: надолго ли?

Чтобы разобраться с ним, сначала нам необходимо освоить теорию гедонистической адаптации.

Гедонистическая теория беговой дорожки или просто «гедонистическая адаптация» – способность человека возвращаться к относительно стабильному эмоциональному состоянию, несмотря на значительные положительные либо отрицательные изменения в жизни.

Согласно этой теории, подтвержденной множеством научных исследований, человек, зарабатывающий все больше и больше денег, покупающий большие дома и лучшие машины, не становится счастливее в долгосрочной перспективе просто потому, что с ростом его дохода растут его желания.

Этот термин начал применяться в психологии еще в 1971 году.

Одно из ярких исследований, подтверждающих эту теорию, провела Роксана Ли Силвер, профессор Северо-Западного Университета. Силвер наблюдала за жертвами несчастных случаев, которые пережили сильнейшие травмы позвоночника.

Спустя неделю после трагедии пострадавшие испытывали больше отрицательных эмоций, нежели положительных. Однако ближе к восьмой неделе, к концу второго месяца положительные эмоции начали пересиливать отрицательные.

Результаты данного исследования показали, что, вне зависимости от того, является ли жизненная ситуация выражено плохой или выражено хорошей (например, выигрыш крупной суммы в лотерею), люди в большинстве случаев будут всегда возвращаться к исходному, базовому уровню счастья.

*Диаграмма счастья*

Теория гедонистической адаптации дала толчок дальнейшим исследованиям. Так, например, Ликкен и Теллеген в 1996 году опубликовали результаты 10-летнего наблюдения за тысячами пар близнецов и пришли к выводу, что генетика определяет 50% нашего эмоционального состояния.

Соня Любомирски, доктор наук и выпускница Стэнфорда, в своей работе в Университете Riverside пришла к выводу, который она опубликовала в своей книге «Психология счастья. Новый подход»:

*«50% нашего состояния определяются генетикой. 10% – жизненными обстоятельствами. 40% – целенаправленной работой по улучшению нашего эмоционального фона.»*

## ЧЕМ ОПРЕДЕЛЯЕТСЯ КОЛИЧЕСТВО СЧАСТЬЯ В НАШЕЙ ЖИЗНИ?

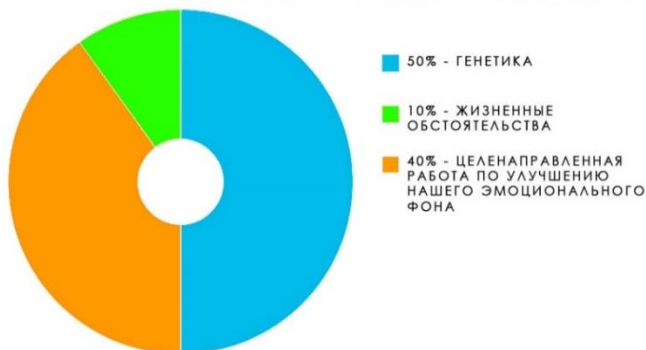


Рис. 1

Из этого следует, что у каждого из нас есть огромный потенциал для увеличения счастья в нашей жизни. В это входит изменение мышления и поведения. И, согласно научным исследованиям, это имеет в 4 раза больше веса, чем изменение жизненных обстоятельств, таких, как материальные приобретения и профессиональные достижения.

По моему мнению, эта информация настолько критически важна для каждого из нас, что ей следует обучать в яслях, детских садах, школах и вузах.

Если все наши материальные цели и достижения дают нам лишь 10%-ный прирост к счастью, а 50% обусловлены генетикой, то остальные 40% находятся под контролем нашего ума и поведения. Поэтому мы должны сделать все возможное, чтобы помочь и себе, и нашим близким развить мышление и поведение счастливого человека.

И, оказывается, стратегии увеличения счастья, входящие в 40%, элементарно просты.

Решение, поставить счастье на первое место в жизни и с помощью него достичь процветания и успеха, является одним из важнейших.

Чтобы нам стать счастливыми, нам нужно 4 вещи:

1. Принять решение создать для себя программу по увеличению счастья.
2. Определить компоненты своей личной программы.
3. Предпринимать для ее внедрения и закрепления ежедневные и еженедельные усилия.
4. Стать преданным (ой) этой цели на длительный срок.

Составим индивидуальную Декларацию, которая станет вашей Личной Программой по Процветанию и Счастью.

Для того, чтобы составить свою Декларацию, предлагаем вам сначала вдохновиться потрясающим выступлением Джейн Макгонигал про игру «супер лучше» [http://www.ted.com/talks/jane\\_mcgonigal\\_the\\_game\\_that\\_can\\_give\\_you\\_10\\_extra\\_years\\_of\\_life?language=ru#t-23958](http://www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_the_game_that_can_give_you_10_extra_years_of_life?language=ru#t-23958)

*Упражнение 1.* «Лучшая версия меня в дне моей мечты».

Давайте за основу возьмем 5 составляющих счастливой жизни передовых ученых из сферы позитивной психологии. Эти составляющие:

1. Наслаждение.
2. Вовлеченность.



3. Ощущение смысла.
4. Отношения с людьми.
5. Достижения.

Проделайте упражнение «лучшая версия меня в дне моей мечты» и распишите по каждому из данных критериев то, как вы чувствуете себя, как вы мыслите и как вы себя ведете.

Затем проанализируйте, какая из этих составляющих проседает у вас больше всего.

Возможно, вы умеете наслаждаться жизнью, но вы пока еще не нашли в своем существовании или в своей работе большого смысла.

Возможно, вы не увлечены своим делом.

Определив слабые звенья в вашей жизни, вы сможете включить практики по их усилению в своей личной «программе счастья».

*Составляем индивидуальную программу*

Почему ваша программа должна быть индивидуальной, чтобы она была эффективной? Просто потому, что по критерию субъективного благополучия у кого-то в группе будет не хватать для процветания вовлеченности, а у кого-то наслаждения. А кому-то следующие 3 недели стоит сконцентрироваться на отношениях.

Вы можете оценить от 0 до 10 свои результаты в каждой из этих сфер и затем решить, что именно вам необходимо изменить в своей жизни, чтобы в течение программы «Психология управления эмоциями» повысить свой уровень счастья и процветания в целом.

*Декларация*

На основе упражнения и предложенных мной в модуле методик по увеличению счастья составьте свою Декларацию.

Она может выглядеть таким образом:

Моя цель в этой программе – поднять уровень моего/моих

(счастья, процветания, положительных эмоций – выберите слова, которые больше всего вас вдохновляют). Я буду делать это с помощью следующих инструментов:

1. (пример – практика Благодарности).
2. (пример – практика «Добрых дел»).
3. (пример – практика Медитации).

*Я декларирую*, что в течение месяца, включая сегодня, я буду практиковать следующие вещи, с помощью которых я приду к желаемым результатам:

1. (пример – Каждый день в кругу семьи подводить итоги дня и акцентировать положительные моменты).
2. (пример – еженедельно совершать благотворительный поступок).
3. (пример – медитировать ежедневно, или 3 раза в неделю по 10/30 минут).

Программа будет для вас работать идеально, если вы в конце каждого дня будете *отчитываться по своей Декларации*.

Декларация будет работать для вас в разы сильнее, если вы не оставите ее при себе, а публично заявите о своем намерении улучшить свою жизнь.

Рекомендуем пройти Оксфордский тест по счастью (Приложение 1).

*Создание позитивного эффекта*

Исследователь Ричард Вайзмен сделал научный эксперимент (в переводе с английского Wiseman – «мудрый человек или мудрец»).

Ричард решил выяснить феномен людей, считающими себя «счастливыми» в сравнении с теми, кто себя относит к неудачникам.

В научном смысле не существует такого понятия, как «удача». Единственное, что играет роль в судьбе – что мы думаем о себе. В итоге, получается, что, если люди ожидают удачный результат, они чаще, чем другие, его получают.

И вот как «Мистер Мудрец» это нам доказал:

Он попросил волонтеров пролистать газету и пересчитать, какое количество фотографий в ней напечатано.

Люди, которые считали себя счастливыми, сделали это буквально за несколько секунд. А тем, кто считал себя неудачниками, понадобилось в среднем 2 минуты на это дело.

Почему?

На 2 странице газеты было огромным текстом напечатано: «перестаньте считать, в этой газете 43 фотографии».

То есть ответ был очевиден, но «неудачники» продолжали считать, не видя его, а «счастливики» в основном стремительно этот текст замечали.

А еще в газете был анонс бонуса, где-то посередине дали большое объявление: «Перестаньте считать. Скажите исследователю, что вы увидели это объявление и получите \$250».

Люди, которые считали себя невезучими, и это объявление пропускали.

Так вот к какому выводу пришел ученый:

С установкой «неудачника» люди проходят мимо возможностей, и при этом у них «страдает кошелек».

А вы встречали в своей жизни наиумнейших людей, но при этом бедных и пессимистичных?

Ученые считают эксперимент Вайзмана крайне показательным – другие исследователи подтверждают, что люди с пессимистичным мышлением, те, кто считают себя невезучими, постоянно проходят мимо возможностей, как для своего развития, так и для заработка.

Подумайте о том, как такое отношение к жизни может влиять на вашу карьеру, если она в основном зависит от вашей способности видеть возможности и затем пользоваться ими.

В проведенном исследовании, 69% выпускников вузов сказали, что их карьера зависела от случая, от возможности, которая возникла спонтанно.

Разница между людьми, которые видят возможности и пользуются ими, и теми, кто проходит мимо них – в способности фокусировки. Когда человек застревает в пессимистическом мышлении, он просто перестает воспринимать возможности, которые открываются перед ним, как «невезучие» участники эксперимента Вайзмана были не способны остановиться и перестать считать.

Когда же наш мозг настроен оптимистично, мы открыты для наилучших возможностей. Психологи называют это «прогностическое кодирование». То есть, когда мы тренируем себя ожидать положительные последствия, наш мозг начинает видеть возможности, когда они возникают.

Давайте начнем тренировать свой мозг, с помощью следующего простого упражнения:

В дополнении к отчету по своей Декларации, предлагаем вам ежедневно делать еще одну вещь, с помощью которой вы будете программировать свой мозг видеть возможности.

*Это упражнение – ежедневный список того, что хорошего произошло за день – в вашей работе, в отношениях, с детьми.*

Это элементарное упражнение, но десятилетия научных исследований показывают огромное влияние, которое оно имеет на работу нашего головного мозга.

Когда вы запишите хотя бы 3 хорошие вещи, которые произошли за сегодня, вы дадите вашему уму команду просканировать последние 24 часа и выявить в них позитивные моменты – что заставило вас смеяться, что дало вам чувство удовлетворения или удовольствия, что укрепило ваши связи с семьей или чувство предвкушения будущего.

Если вы будете проводить 5 минут с этой задачей, вы натренируете себя постоянно фокусироваться на возможностях профессионального и личного роста, и как следствие, будете гораздо более склонны использовать эти возможности.

Еще одно преимущество этого упражнения – его эффект длится довольно долго, даже если вы перестаете его делать. В одном исследовании, в котором группа людей записывала 3 хорошие вещи, которые случились за день, в течение недели, чувствовали прилив в своем уровне счастья даже спустя полгода.

Пункты, которые вы будете записывать следующие 20 дней не должны быть слишком креативными или фундаментальными. Вы можете записать отличный ужин, который вы приготовили, веселую прогулку из детского сада со своим ребенком или шоколадку, которую вы поделили с сотрудницей за чаем и заодно «укрепили социальные связи».

*Основные мыслительные препятствия*

Задача – определить основные препятствия, которые вы создали на пути к вашему счастью и процветанию.

Чаще всего – это *автоматические пессимистические мысли*, которые постоянно приносят вам вред.

Например, это такие мысли, как:

1. Я все время наступаю на одни и те же грабли.

2. Если вы недавно расстались со своим любимым человеком, вам постоянно может лезть в голову мысль «меня никто больше никогда не полюбит» или одна из тысяч вариаций этой пессимистической установки.

В течение этого дня, старайтесь отслеживать, когда вам в голову приходит отрицательная мысль, и с какой ситуацией в прошлом она связана.

Если вы несколько раз делали одну и ту же ошибку, или у вас случился грандиозный провал в отношениях или в работе, то следующий шаг к тому, чтобы заменить эту разрушительную мысль на созидательную, это найти в этой ситуации плюсы.

*Задайте себе следующие вопросы:*

1. Как я могу интерпретировать эту ситуацию по-другому, в свою пользу?

2. Что положительного я могу из нее извлечь?

3. Какие возможности эта ситуация для меня открыла?

4. Какие уроки я могу вынести и применить в будущем?

5. Какие качества характера я могу развить благодаря ей?

Приведу вам пример.

Когда меня подставил партнер, бывший близким другом, вместо того, чтобы

1) злиться, обвинять его или себя или

2) опустить руки и признать поражение, я сделала это упражнение и ответила себе на эти вопросы.

И получилось вот что:

1. Как я могу интерпретировать эту ситуацию по-другому, в свою пользу?

Я получила возможность сдать важный «экзамен» на силу духа.

2. Что положительного я могу из нее извлечь?

Человек, с которым я связала себя партнерскими отношениями, смог убедить меня в своей честности и порядочности, а затем обманул. Я могу извлечь опыт ведения документации, чтобы в будущем обмануть меня было гораздо сложнее. Это своеобразная «прививка от наивности».

3. Какие возможности эта ситуация для меня открыла?

Усилить свои компетенции как предпринимателя и бизнес-тренера. Я решила, что если я не сдамся, а отстою свои интересы, то в дальнейшем смогу помочь большому количеству людей преодолевать подобные ситуации. Я перевернула эту ситуацию на 180 градусов и сказала себе: «Какой же из меня может быть бизнес-тренер, если меня никто ни разу даже не попытался развесть? А вот если попытались, и не смогли, значит, я буду более опытным тренером, «повидавшим жизнь и реальность».

4. Какие уроки я могу вынести и применить в будущем?

Научиться принимать любые испытания, как данные Богом для того, чтобы я росла и развивалась. Применить в будущем – я стала более развитой в «материальной плоскости», проницательной, появилось больше бизнес-чувств и одновременно в духовной плоскости «безболезненное принятие любых испытаний».

5. Какие качества характера я могу развить благодаря ей?

Силу духа, стойкость, гибкость.

Когда я вывернула наизнанку эту ситуацию, в моей психике все поменялось. Она стала для меня тренажером для личности. И буквально за несколько месяцев после изменения моего отношения, она стала стремительно развиваться, пока я не отстояла свои интересы.

Если бы я продолжала заниматься самобичеванием и тратить время на обиду, у меня не было бы на это сил.

Если бы я злилась, я бы испускала яд, которым отравляла себя. Я же использовала ситуацию, как источник топлива для моего внутреннего и внешнего роста.

Подумайте, есть ли у вас постоянно крутящиеся в голове мысли, которые служат вам барьером к вашей реализации и счастью?

Есть ли у вас в жизни неразрешенная ситуация, которая забирает много психической энергии?

В заключении, вот прекрасное описание из книги Тони Роббинса того, что мы с вами сделаем вместе с этим упражнением:

«Значение любого нашего жизненного опыта зависит от контекста, которым мы его окружаем. Если мы изменим контекст, то незамедлительно изменится и значение опыта. Одним из наиболее эффективных способов развития личности является развитие способности воспринимать явления жизни в правильном контексте. Этот процесс называется контекстуализацией.

Мы можем изменить свои представления или восприятия практически обо всем и в мгновение ока изменить собственное состояние и поведение. Именно в этом и состоит суть переконтекстуализации. Существует два основных типа переконтекстуализации, т. е. способа изменить восприятие чего бы то ни было: ситуативный и содержательный. Ситуативная переконтекстуализация заключается в том, чтобы явление, которое представляется вам негативным, обескураживающим или нежелательным, перенести в другую ситуацию, в другой контекст, где оно может стать значительным преимуществом. Содержательная переконтекстуализация берет точно такую же ситуацию и изменяет ее значение.

Другим видом содержательной переконтекстуализации является мысленное изменение того, что мы видим, слышим или представляем себе (если вы огорчены сказанным кем-то, вы легко можете заставить себя мысленно улыбаться, если представите себе, что он сказал это нараспев, в тональности вашего любимого певца). Переконтекстуализация – еще один эффективный прием, который вы можете извлекать из своего умственного инструментального набора всякий раз, когда вам нужны более значительные результаты».

*Преодоление мыслительных барьеров. Категории источников стресса*

Продолжим работать с негативными установками и сделаем еще одно важное упражнение, но сначала небольшой рассказ:

*«Недавно женщина из Японии рассказала мне любопытную историю. Одно из любимых японских блюд – угри, которых завозят из Китая в огромных цистернах с водой. Но большая часть угрей за время перевозки погибала. Специалисты долго мучились над причиной их гибели, изучали состав воды, наличие инфекций. Все было в норме. А из пятисот угрей двести-триста могли при перевозке погибнуть. И вот кто-то посоветовал запустить в эти цистерны пираний. Попробовали. Пираньи стали гоняться за угрями и нескольких съели.*

*Но из оставшихся в живых ни один угорь не погиб! Говоря простым языком, угри погибли от хандры, уныния и депрессии. У них падала энергия, и они умирали. А появившаяся проблема заставила их выживать, уворачиваться. Энергия пошла, и смерть отступила.* С.Н. Лазарев, «Воспитание Родителей», первая часть.

Давайте не будем застревать на мысли, что угрей все равно съедят, как бы они не спасались от пираний. Также как и угри, в какой-то момент мы все уйдем из жизни, но до наступления этого часа наша задача – оставаться живым и деятельным, чтобы одновременно жить в кайф и при этом развиваться.

Мне очень нравится упражнение, которое предлагает Шон Эйкор в своей книге «Преимущество счастья». Оно особенно будет ценным для вас, если вас постоянно одолевают тревожные мысли и переживания.

*Упражнение:*

Запишите все свои источники стресса, негативных эмоций, переживаний, которые вы испытываете в течение дня.

Подавляющее количество наших мыслей (около 85%), которые крутятся в нашей голове, не меняются. Поэтому если вы постоянно переживаете об одном и том же, вам будет легко сформулировать свой список.

Итак, записываем.

К примеру:

1. Я переживаю, что мой сын не поступит в университет.
2. Я полнею с возрастом.
3. Я не успею сдать отчет.

Теперь, разделим их на 2 категории:

- 1) ситуации/состояния, которые мы можем изменить;
- 2) ситуации, над которыми у нас нет контроля.

Сделайте это упражнение либо в компьютере, либо в блокноте.

Главная его цель – отделить источники стресса, которые мы просто обязаны «отпустить», и одновременно определить те сферы, в которых наши усилия дадут конкретный результат.

Это очень мощное «орудие против стресса», потому что вы не будете отдавать энергию и внимание тем вопросам, где ваши переживания бесполезны, а добавите усилий там, где вы можете что-то изменить (например, своевременно сдать отчет, улучшить отношения с любимым человеком, подтянуть свои привычки питания и т.д.).

Например, последние несколько дней до нас постоянно доходят новости о том, что где-то в мире скоро жажнет вулкан такой величины, что будет называться «землетрясением века». Есть ли смысл об этом волноваться? Абсолютно никакого, так как, сколько бы мы не волновались, это не принесет никакой пользы ни вулкану, ни мне, ни моей семье, ни моей команде, ни человечеству.

С другой стороны, есть некоторые вещи, которые вызывают у нас волнения. Но это ситуации, которые требуют нашего вмешательства. Чтобы они перестали быть источником «плохих новостей», мы еженедельно выделяем время на то, чтобы работать над этими сферами.

В первом случае – мы абсолютно отпускаем и полностью вверяем свою жизнь Богу, во втором случае – там, где мы можем повлиять на ситуацию и изменить ее, берем на себя ответственность и работаем с ней.

И тогда в нашей жизни не остается места для отрицательных эмоций. Ведь в этот день мы сделали все, что от нас зависит там, где мы можем. А там, где не можем – отпустили с чистой совестью.

Когда вы определите вещи, которые входят в ваш круг влияния, и над которыми вы можете поработать, сразу определите конкретные шаги, даже если они будут крошечными, или как мы их называем «baby steps». И сделайте то, что возможно, уже сегодня, чтобы почувствовать позитивную динамику.

Как видите, позитивная психология для умных очень сильно отличается от понятия «розовых очков». Наша задача – видеть мир в позитиве, но не абстрагироваться от трудностей, а решать возникающие задачи, и при этом сохранять и оптимизм, и вкус к жизни. Чтобы не впасть в депрессию и не умереть раньше времени.

Возможно, вы уже давно практикуете такой подход. Возможно, вы к нему пришли недавно.

#### *Жизненные уроки*

Когда мы дисциплинируем себя написание отчета, мы развиваем 2 навыка:

1. Анализировать и осознавать причинно-следственные связи. Отслеживая свое настроение, вы уже очень много поняли о себе, своем окружении, своих слабостях и сильных сторонах. Вы сделали столько выводов, которые не смогли бы сделать, просто читая информацию. Ежедневные усилия по самоанализу приводят к фантастическим результатам, и среди них в первую очередь – повышение осознанности в своих мыслях и поступках. А чем больше осознанности, тем меньше ошибок.

2. Делать что-то регулярно, что очень для нас полезно, но легко «не сделать». В одном из прошлых апгрейдов я приводила исследование, которое показало, что если человек закрепил одну позитивную привычку, остальные полезные привычки будут внедряться гораздо легче.

Из десятков книг и сотни прочитанных статей на тему счастья, мы даем вам самые мощные упражнения, которые в свое время помогли мне выйти на уровень созидательной, гармоничной и счастливой жизни.

*Так что с помощью отчетов, мы делаем сразу несколько крайне важных вещей:*

– получаем максимальные результаты по управлению эмоциями;

– развиваем осознанность;

– формируем каркас, с помощью которого вы сможете надстраивать другие полезные привычки.

3 и 4 темы «Психология управления эмоциями» были посвящены работе с трудными жизненными ситуациями, и закончить эту тему мне хочется притчей:

«У одного африканского короля был близкий друг, с которым он вместе вырос. Этот друг, рассматривая любую ситуацию, которая когда-либо случалась в его жизни, будь она позитивная или негативная, имел привычку говорить: «Это хорошо!» Однажды король находился на охоте. Друг, бывало, подготавливал и заряжал ружья для короля. Очевидно, он сделал что-то неправильно, готовя одно из ружей. Когда король взял у своего друга ружьё и выстрелил из него, у него оторвало большой палец руки. Исследуя ситуацию, друг как обычно изрёк: «Это хорошо!» На это король ответил: «Нет, это не хорошо!», – и приказал отправить своего друга в тюрьму. Прошло около года, король охотился в районе, в котором он мог, по его мнению, находиться совершенно безбоязненно. Но каннибалы взяли его в плен и привели в свою деревню вместе со всеми остальными. Они связали ему руки, натаскали кучу дров, установили столб и привязали короля к столбу. Когда они подошли ближе, чтобы развести огонь, они заметили, что у короля не хватает большого пальца на руке. Из-за своего суеверия они никогда не ели того, кто имел ущербность в теле. Развязав короля, они его отпустили. Возвратившись домой, он вспомнил тот случай, когда он лишился пальца, и почувствовал угрызения совести за своё обращение с другом. Он сразу же пошёл в тюрьму, чтобы поговорить с ним. – Ты был прав, – сказал он, – это было хорошо, что я остался без пальца. И он рассказал всё, что только что с ним произошло. – Я очень жалею, что посадил тебя в тюрьму, это было с моей стороны плохо. – Нет, – сказал его друг, – это хорошо! – Что ты говоришь? Разве это хорошо,

что я посадил своего друга на целый год в тюрьму? – Если бы я не был в тюрьме, то был бы там вместе с тобой».

Предлагаю вам сделать упражнение, которое даст вам большой прилив положительных эмоций.

Это упражнение «*Мои жизненные уроки*».

Представьте, что все люди, с которыми вы когда-либо соприкасались, пришли в вашу жизнь для того, чтобы вас чему-то научить.

Писатели, поэты, музыканты, бизнесмены, известные люди, за жизнью которых вы следите, ваши учителя и тренера. Ваш любимый человек. Ваша семья и родственники. Ваши коллеги. Ваши бывшие возлюбленные.

Когда вы посмотрите на них под таким углом, вы поймете, какую огромную помощь посылала вам по жизни вселенная, чтобы помочь вам выбрать свой правильный путь, чтобы услышать себя, чтобы подвести вас к точке, когда вы отбросили всю социальную мишуру и сказали себе: я буду счастлив (а).

Представьте, как пришлось мирозданию потрудиться, чтобы довести вас до этого момента?

А теперь, *напишите свои топ 10 позитивных уроков из отношений, которые были в вашей жизни*.

Что самое ценное, что дали вам родители? Учителя? Родные? Бывшие возлюбленные? Главные люди в вашей жизни сегодня?

Напишите эти уроки, и вы ощутите громадный прилив благодарности и восхищения от всего того, что вы уже знаете, и какой путь к себе вы прошли.

*Юмор*

Соня Любомирски, чьи исследования мы внедрили в программу «Психология управления эмоциями», в своей работе пришла к выводу, что очень часто мы упускаем в наших практиках счастья очевидные вещи, которые могут доставлять нам радость и прилив позитивных эмоций, такие как игры с домашними животными или просмотр комедийных шоу.

Результаты многочисленных научных опытов показывают, что даже эти элементарные вещи могут быть прекрасным источником наслаждения. Но, оказывается, это еще не все. Позитивные ролики помогают нам, становятся в итоге более продуктивными, социально-адаптированными, более дружелюбными, здоровыми и даже креативными.

Наконец-то у нас есть научное обоснование, почему нам полезно смотреть развлекательные позитивные видео (конечно, не стоит перегибать палку и смотреть их часами).

Благодаря ученым, мы знаем, что все эти минуты позитивных программ добавляют в нашу жизнь не только сиюминутную радость, но и долгосрочную пользу.

*Разница между «я вашей мечты» и «вашим сегодняшним я»*

Раз уж мы с вами выбрали путь счастья, давайте представим то проявление вас, которое стало *Очень Счастливым*. Это «та или тот вы», которая/который полностью освободилась от эмоционального мусора (обид, сожалений), претензий к себе и к миру, болезненных привязанностей.

*1 часть упражнения:*

*Представьте себе «новую версию себя», сияющую от своего внутреннего света, проявленного наружу.*

И ответьте на следующие вопросы:

- Как вы себя при этом чувствуете?
- Какие мысли у вас преобладают (в деталях, с конкретикой, не просто «светлые и счастливые»)?
- Как вы реагируете на трудности?
- Как вы ведете себя с близкими людьми?
- Какие отношения у вас с самой/самим собой?

– Как будет вести себя этот человек, которым вы хотите стать, когда просыпается?

Она предвкушает предстоящий день? Что она чувствует, глядя на себя в зеркало? Какие слова себе говорит? Умеет ли она наслаждаться душем, завтраком, улыбкой своей семьи?

Умеет ли она вовремя остановиться и почувствовать запах цветов?

Каким будет этот человек, который научится ценить каждое мгновение этой жизни?

Какие еще вопросы вы хотите себе задать, чтобы нащупать самую счастливую версию себя, которую только можно вообразить?

Сделайте детальное описание, в ярких красках такого человека.

А теперь,

*2 часть этого упражнения:*

*Чем вы сегодня отличаетесь от этой «улучшенной счастливой версии»?*

Определите, чем ваше мышление и поведение отличается от этого образа. Проанализируйте, насколько четко вы придерживаетесь курса, который вы для себя задали в этой программе? Насколько качественно работаете над улучшением своего эмоционального фона?

Почему так важно ответить себе письменно на все эти эмоционально-ориентированные вопросы? Потому что тогда, этот образ откликнется в вашем теле, в ваших эмоциях.

Когда вы будете его не только представлять, но и чувствовать, вы сможете дольше удерживать правильный курс без постоянного мысленного напоминания себе о вашей цели.

В следующий раз, когда вы захотите заняться самобичеванием, вы почувствуете диссонанс между тем, куда вы хотите прийти, и своим поведением.

Когда вы будете в раздражении или гневе, вам будет гораздо легче вспомнить того/ту себя, к которой (ому) вы стремитесь.

*3 часть упражнения:*

*Что вам еще имеет смысл внедрить в свою Декларацию, чтобы устранить разницу между желаемым образом и тем, как вы себя чувствуете и ведете сегодня?*

*Пробойны в позитивном состоянии*

Практика, практика, практика – вот, что говорят нам ученые в ответ на наше желание стать более счастливыми. Если вы практикуете, но при этом не пишете отчет, вы не закрепляете причинно-следственные связи, такие как «я сегодня сделал (а) такие-то вещи и почувствовал (а) себя намного счастливее». Поэтому после окончания программы те, кто отчеты не пишут, скорее всего, очень быстро бросят все свои новоявленные позитивные привычки, так как ваши нейронные связи не окрепнут.

Например, пока мы не начали вести дневник по фитнесу, ходили в спортзал как на каторгу. Как только мы, письменно отслеживая свое изменяющееся состояние, увидели, что после спорта получаем прилив сил, позитивных эмоций, что лучше соображаем и быстрее делаем все остальные дела, наш мозг со временем зафиксировал, что спорт ведет к улучшенному состоянию.

Поэтому теперь, даже когда тело не очень хочет активно двигаться, мы как бы напоминаем ему о том, как ему будет хорошо после занятий. Хотя уже более 10 лет нет необходимости в таком дневнике, он был крайне важен в начале внедрения фитнеса в жизнь. Мы уверены, что именно данный индивидуальный письменный отчет закрепил отношения со спортом.

Подобная нейронная связь не может сформироваться за пару дней или неделю. Нужен как минимум 21 день для того, чтобы внедрить в свою жизнь новое мышление и ощущение. Если за 21 день вы почувствуете, что теряете практику, то я рекомендую вам продолжать вести такой отчет для себя после окончания программы.



Вы же помните, что полезные привычки невозможно сформировать за пару дней, так не лишайте себя очередной возможности серьезно улучшить свою жизнь. Иначе *«Психология управления эмоциями»* станет для вас очередной быстрой пилюлей, которая дает прилив мотивации во время его прохождения, но потом все вернется на круги своя. Если вы уже сейчас отказываетесь делать свою часть работы, награды в виде долгосрочного счастья не будет.

Как говорит Шон Эпикур, «здоровый смысл – это еще не означает «здоровые действия». Если бы все доктора практиковали то, чему их учат (здоровое питание и спорт) в США не было такой удручающей статистики: 44% врачей здесь страдают избыточным весом.

Для того чтобы помочь вам в закреплении позитивных причинно-следственных связей, предлагаем вам провести аудит своих «эмоциональных пробоин».

Мы с вами искали «дыры», при которых у вас происходят утечки в вашей энергии и вашей эффективности.

А сегодня давайте сделаем такой аудит для ваших эмоций.

Представьте свое эмоциональное состояние кораблем. Где у вас еще остались пробоины и где вы теряете позитивные ощущения?

Даже если вы внедрите множество позитивных практик, но при этом каждый день будете терять свою психическую энергию навечно недовольную подругу-сплетницу, на самобичевание и само копание без позитивных выводов и поисков решения для изменения ситуации, то, очевидно, ваши усилия по закреплению позитивных привычек будут нивелированы утечками.

*В течение сегодняшнего дня постарайтесь отследить подобные пробоины в своей жизни и в конце дня зафиксируйте свои выводы.*

Напишите:

1. Какие утечки вы обнаружите.  
2. Каким образом эти утечки отравляют вашу жизнь? Это очень важный пункт, который заставит вас признаться самим себе, почему от них важно избавиться.

3. План по тому, как вы их закроете, чтобы не терять свое позитивное состояние в течение дня.

При выполнении этого упражнения, помните про Закон 100% Ответственности и все то, что мы уже прошли на программе *«Психология управления эмоциями»*. Все находится в ваших руках, и если вы не можете изменить ситуацию, нужно изменить свое отношение к ней.

*Язык тела формирует личность*

Когда мы ясно видим тот образ, в который мы хотим войти, и причины, препятствующие этому, у нас вырастают крылья, так как мы получаем дополнительную мотивацию и видим причинно-следственные связи.

Рассмотрим важной темы – *как язык тела влияет на нашу личность.*

И для этого давайте посмотрим фантастическое выступление Эмми Кадди: В книге Шона Эйкора это называется «fake it till you make it» или «притворяйся, пока не получишься».

Шон пишет, что улыбка является своеобразным трюком, с помощью которого мы заставляем свой мозг поверить в то, что мы счастливы. Каким образом? При улыбке выделяются нейрохимические вещества, которые вызывают чувство радости.

В книге М.С. Норбекова «Опыт дурака», он дает такую практику: *в течение 5 минут с утра перед зеркалом улыбаться* самой себе. М.С. Норбеков утверждал, что за 5 минут кровь успевает пройти по всему телу и распространить сигнал о том, что у тебя все отлично.

Не очень-то научное обоснование, но практика работает. Особенно она была полезна, в крайне стрессовой окружающей среде.

Были дни, когда такая искусственная улыбка была единственным источником положительных эмоций в течение рабочего дня.

Но более действенны методы позитивной подзарядки (изнутри – наружу).

В некоторых жизненных ситуациях подобные практики (улыбка по М.С. Норбекову или поза уверенности по Эмми) могут быть крайне полезными.

Например, вы ждете собеседования на работу или на получение визы. До этого вы застряли в пробке, на вас свалилась масса новых дел и заболел. И прийти в умиротворенное состояние нелегко, даже если вы понимаете, что, по сути, где-то в глубине души вы счастливы и спокойны. На поверхности эмоции все равно бушуют.

Если вы на несколько минут примите уверенную позу и будете улыбаться, вы запустите в свое тело сигнал, что у вас все в порядке, вы счастливы и готовы делиться этим состоянием с окружающим миром.

И, скорее всего, ваши позитивные вибрации передадутся человеку, который будет принимать решение о вашей дальнейшей судьбе.

Искусственно ли это?

Да, но порой всем нам необходим искусственный метод для того, чтобы решить очень срочную задачу. Какая бы мощная не была ваша программа по счастью, будут ситуации, которые выбьют вас из седла, и вам нужно иметь инструмент быстрого восстановления.

А вот когда вы придете домой после того, как горящий вопрос закрыт, вы можете посвятить себя и свое время практикам естественного наполнения положительными эмоциями – время с семьей, йога, медитация, танцы, добрые дела, практика благодарности и т.д.

Так что сегодня предлагаем вам освоить методику искусственного поднятия настроения и уверенности для решения краткосрочных задач. Чтобы, если вы вдруг окажетесь в стрессовой ситуации, вы знали, как быстро привести себя в оптимальное продуктивное состояние.

Подобную телесную практику (улыбка, уверенная поза) можно сравнить со «скорой», которая приезжает, чтобы оказать срочную помощь. А наши основные практики счастья можно сравнить с холистическим, интегративным подходом к медицине, в котором мы постоянно занимаемся своим здоровьем и поддерживаем его, не доводя себя до хронических заболеваний, большинство из которых можно избежать, практикуя здоровый образ жизни.

Вывод, который следует из выступления Эмми: тело меняет сознание, сознание меняет поведение, а поведение меняет исход ситуации.

Так почему же периодически нам не подключать свое тело, когда нам нужно повлиять на разрешение важного вопроса?

Попробуйте прямо сегодня попрактиковать либо улыбку, либо «позу уверенности» и напишите в отчете, что у вас из этого получится.

*Социальные связи*

Что объединяет самых счастливых людей нашей планеты?

Это не здоровье, не красивая фигура, не финансовый успех, не признание, а социальные связи. Даже не наличие супруга или детей, а именно социальные связи – круг людей, в который могут входить родственники, друзья, коллеги, знакомые.

Это и неудивительно. Ведь отношения – отражение нашего внутреннего состояния. Если мы способны создавать гармонию и уют в семье, культивировать дружбу, взаимопонимание с коллегами, то мы чувствуем себя очень счастливыми и реализованными.

Следующие задания посвятим увеличению счастья в сфере отношений.

Начнем с простого упражнения:

*Составьте список людей, которых вы любите и которые любят вас.*

Рядом с каждым человеком напишите, что именно вас связывает и что дает вам прилив радости, когда вы о нем думаете.

Если ваша любовь/симпатия/дружба взаимны, то напишите рядом, почему этот человек любит вас.

Любовь чаще всего невозможно обосновать, поэтому нормально, если во многих отношениях у вас будет стоять «мы просто друг друга любим».

Но если вы можете найти причину вашей душевной близости или симпатии (например, вы помогли коллеге адаптироваться к работе, когда она устроилась в ваш отдел, и с тех пор вы стали друзьями, или ваша подруга пришла вам на помощь, когда у вас был кризис), то обязательно зафиксируйте это. Чем больше хорошего вы сможете отметить про каждого человека, тем мощнее будет ваш список.

Вы будете видеть, как добрые дела приводят к укреплению взаимоотношений, и что их результатом становится ваше счастье.

Надемся, вы помните, что благотворительность дает больше тому, кто ей занимается, чем тому, кто ее получает. Вероятно, проделывая это упражнение, вы осознаете, что испытываете особую любовь к тем людям, для которых вы сделали много добрых дел.

А в свою очередь, вас любят те, кто дал много любви и заботы вам.

Следующий раз, когда вас охватит грусть и тоска, вы сможете вернуться к этому списку. Одно осознание, сколько в вашей жизни прекрасных людей, для которых вы значимы, даст вам прилив сил и энергии.

Ну, а если на сегодняшний день таких людей в вашей жизни окажется недостаточно, чтобы вы почувствовали, что ваши социальные связи крепки и играют важную роль в вашей жизни, то это будет сигналом начать работать над сферой отношений.

Продолжим исследовать тему позитивного влияния социальных связей на нашу жизнь.

Ученые доказали, что, когда мы общаемся в позитивном русле с другими людьми, в наш мозг поступает гормон окситоцин, который вызывает у нас ощущение наслаждения. Вдобавок, общение укрепляет наши кардио и иммунную системы, поэтому, чем более позитивные наши связи, тем лучше мы функционируем.

В американском исследовании 24-х тысяч сотрудников, среди которых были как мужчины, так и женщины, обнаружили, что те, у кого не хватало социальных связей, были в 3 раза более склонны к депрессиям, чем те, кто был счастлив в своем социальном круге.

Психологи говорят, что все довольно просто: люди, которые инвестируют свое время в создание сильной системы социальной поддержки, лучше переживают трудные жизненные обстоятельства, в то время как те, кто не способен общаться и дружить, буквально отрезают себя от помощи тогда, когда она им критически нужна.

Но социальные связи нам необходимы не только тогда, когда нам плохо. Джим Коллинс, автор бестселлера «От хорошего к великому» в своих исследованиях обнаружил, что самые счастливые и успешные сотрудники среди всех были те, которые не столько любили, *где они работали*, сколько тех, *с кем они работали*.

В одном исследовании, в котором приняли участие 350 сотрудников из 60 разных отделов различных бизнесов, обнаружили, что самый большой предсказатель успеха отдела – то, что люди в этом отделе чувствуют по отношению друг к другу. Чем сплоченнее команда, чем сильнее их социальная связь, тем большая вероятность успеха.

Вот она, наша человеческая природа. Оказывается, отношения на работе для большинства людей еще более важны, чем сама работа, которой они занимаются.

Ну что, вы уже готовы поработать над качеством своих социальных связей?

*Оцените свой социальный круг по нескольким критериям:*

Насколько он:

1. Позитивен.
2. Мотивирует и вдохновляет вас на развитие.
3. Дает вам чувство защищенности и поддержки, когда у вас кризис.
4. Радуетесь вашим успехам.

Если вы сейчас поняли, что ваш социальный круг не дает вам всего того, что вы хотели бы от него получать, то надо искать причины этого в себе.

Если среди ваших друзей нет тех, кто вас вдохновляет и тех, кто вас поддержит в любой ситуации, значит, до сегодняшнего дня вы недостаточно внимания уделяли этой важнейшей сфере жизни.

Чтобы иметь плоды в виде мощного позитивного социального круга, нужно быть для других людей тем другом, о котором вы мечтаете.

Несколько лет назад мы придумали для себя такое упражнение.

*Если бы я создала для себя образ идеального друга/подруги, какой бы он был?* Что бы этот человек делал /не делал? Как бы он проявлял себя во время падений и подъемов своих друзей? Когда важно вдохновляюще быть рядом, а когда – дать другому пространство? И масса подобных вопросов самой себе, которые вы можете для себя придумать исходя из своих желаний и потребностей.

И потом мы задали вопрос: а мы сами соответствуем этому образу? Хотела бы мы иметь таких друзей, какими являемся для других?

*2 часть упражнения* – после того, как вы поймете, каким человеком необходимо быть вам по отношению к другим, чтобы они чувствовали в вас либо друга, либо ценный контакт, нужно воздержаться от сильного желания переложить этот идеальный образ на других людей. Наша задача – изменить себя, но при этом не ждать, что будут меняться другие люди под наш образ.

У каждого из нас свои представления о дружбе, поэтому не стоит рассчитывать, что другие люди будут вести себя по отношению к вам так, как вам всегда бы хотелось. Такое «отпускание» освобождает вас от привязанностей, и вы станете более открытым, отдающим и позитивным человеком, не вгоняющим других в свой шаблон. А именно таких людей мечтают иметь в своих социальных кругах успешные и реализованные люди.

Если вы глубоко и честно проанализируете, насколько хороший вы друг и насколько ценный «социальный контакт», вы можете открыть огромное пространство для улучшений в этой сфере. Задайте себе вопросы:

– Хотели бы вы иметь такого друга/подругу, как вы?

– Чего вам не хватает, чтобы быть супердругом или ценным контактом? Чуткости, внимания, преданности, или наоборот, возможно, вы слишком навязчивы со своими идеями и не даете человеку пространства быть самим собой?

Культивирование дружбы и социальных связей – одна из самых трудных задач, но при этом одна из самых важных и наиболее полезных для создания счастливой жизни.

Когда мы осваиваем это искусство, мы добавляем в нашу жизнь огромный неиссякаемый источник радости.

*Предлагаем вам челлендж:* написать в течение дня пяти людям (не берите родственников и уже близких друзей), с которыми вы бы хотели развить или укрепить социальные связи. Пригласите их на кофе или обед (договоритесь о дне встречи сегодня, но сама встреча может состояться в другой день), если они живут в вашем городе, или напишите им эл. письмо, если вы не рядом. Обменяйтесь интересными идеями. Спросите их, как вы можете быть им полезны.

Каждому из нас приятно периодически получать весточки от наших друзей и знакомых. Таким письмом вы не только скрасите день этих людей, но сами наполнитесь позитивными эмоциями.

Ну а если вы хотите пойти дальше в вопросе выстраивания сильной социальной сети в своей жизни, в качестве факультативного чтения в этой программе (хотя я бы ее поместила в категорию обязательного чтения для всех развивающихся людей) я рекомендую вам эту книгу Кита Феррацци «Никогда не ешьте в одиночку и другие правила нетворкинга». После прочтения этой книги, вы сможете выстроить для себя индивидуальную программу расширения и укрепления своих социальных связей.

#### *Гормон радости*

Прилив положительных эмоций и удовольствия вызывает в нас гормона окситоцин.

Как мы можем обогатить свой мозг окситоцином, а жизнь – радостью?

1. *Помнить о юморе.* Никогда не вредно на несколько минут отключиться на позитив. Главное, не застревать на весь день на смешных видео, если перед вами еще целый список важных дел.

2. Один из главных способов получения окситоцина – *физический оргазм.* Но вот что интересно (дамы, ликуйте!): мужской мозг вырабатывает окситоцин только во время физической близости с женщиной, к которой мужчина чувствует любовь. Полагаем, что, так как большинство женщин не склонны к близости без любви, природа не установила для нас таких жестких рамок, как для мужчин. Мы не раз слышали от друзей-мужчин, что «секс по любви» – намного круче. Теперь мы знаем, почему.

3. *Благодарительность.* И снова мы возвращаемся к «добрым делам». А какие добрые дела вне тех, что вы делали в обычном порядке, вы совершили за время «*Психология управления эмоциями*»? Поделитесь, пожалуйста, своими благодарительными делами. Может быть сегодня – как раз идеальный день, чтобы сделать что-то волшебное для других людей?

4. *Прикосновение и объятия* тоже вызывают прилив окситоцина. Поэтому мы, прекрасная половина человечества, так любим по обниматься после пика физической близости. А ведь большинство из вас, наверное, даже и названия такого гормона не знали до недавнего времени. Теперь мне также понятны чудачки, которые устраивают «акции обнимашек» в разных городах. Прямо сейчас отойдите от компьютера и пойдите по обнимайтесь с членами вашей семьи. Я обожаю объятия и всегда пользуюсь случаем по обниматься с любимыми и близкими.

Ученые выявили, что воображение того, как нас обнимает любимый человек, дает такой же прилив окситоцина, как если бы нас действительно обнимали. Поэтому, если любимого человека сейчас нет рядом или просто нет, тогда представьте себе его или ее объятия. И не читайте дальше, пока не сделаете это мини упражнение и не получите прилив счастья прямо сейчас.

5. *Смех.* Возвращаемся к пункту 1. Но в этом пункте мы предлагаем вам не смотреть юмор, а создать юмор: почему бы вам сегодня не поиграть в шарady или другую игру, которая сможет вызвать истерический смех у всей семьи?

6. *Социальные сети* (не связи, а сети, такие как В контакте и Фейсбук). Оказывается, когда мы ставим «лайк» на чьи-то фото или пост, это тоже дает нам небольшой всплеск окситоцина. Удивительно, но это говорят ученые!

7. *Прогулка.* Исследования показывают, что прогулка на свежем воздухе повышает наличие окситоцина. Рекомендуем, совершать прогулку практически каждый день, как минимум, 1 час.

8. *«Звонок другу».* Вы уже знаете о силе социальных связей, поэтому неудивительно, что такая простая вещь, как разговор с другом или подругой может дать прилив позитивных эмоций. Почему бы также не провести дорогого вам человека сегодня?

9. *Музыка.* Даже если вы просто лежите и слушаете музыку, вы начинаете вырабатывать окситоцин. Топ 10 музыкальных композиций для саморазвития – послушайте что-то из этого списка и потанцуйте под эту замечательную

музыку всей семьей. Вы получите нереальный кайф, особенно от #10. Танцуйте в стиле фристайл – пусть вас ничего не смущает! Представьте, что ваша задача – сделать так, чтобы ваша семья «валялась по полу» от ваших танцев.

10. *Вкусная и полезная еда.* Есть конкретные продукты, которые повышают окситоцин, среди них: мясо курицы (для тех, кто кушает мясо), яйца, бобовые, яблоки, бананы, свекла, арбуз.

11. *Глубокое дыхание.* Когда вы дышите ровно и глубоко, вы посылаете своему телу сигнал, что вы – спокойны и у вас все отлично. Когда тело находится в спокойствии, вырабатывается окситоцин. После того, как вы динамично потанцевали, лягте на пол и хорошо продышите, все свои органы и наполните кислородом все фибры тела, в это время ваша душа наполнится счастьем.

Удивительно, как природа все устроила. Ведь не так сложно встроить эти замечательные 11 пунктов и практиковать их регулярно, чтобы постоянно испытывать прилив счастья и позитивных эмоций.

#### *Вертикальная пара*

Подведем промежуточный итог «*Психологии управления эмоциями*», чтобы оценить ваши усилия. Насколько вы стали счастливее, радостнее, оптимистичнее изучив 12 тем?

Наверняка, если вы оценили свой результат как высокий, вы ежедневно практикуете пункты своей Декларации. Если есть причина, то есть и следствие.

Если вы оцениваете свой результат, как «мог бы быть лучше», то вы либо ленитесь, либо настолько погружены в рутину, что не можете найти время и выполнить практики, которые дадут вам прилив положительных эмоций и сил. Но, как мы уже с вами неоднократно говорили, счастье – это ядро, вокруг которого вращается все остальное в нашей жизни. И если это ядро слабое, то и все остальные сферы будут постоянно проседать.

Сегодня мы проработаем еще одну важную тему в сфере социальных связей.

Отгадайте, какая профессиональная связь больше всего влияет на степень нашего счастья в работе? Это связка сотрудник/руководитель. Дэниел Гоулмен назвал такие отношения «вертикальная пара». Исследования показывают, что узы между сотрудником и его руководителем являются главным показателем его ежедневной продуктивности и количеством времени (лет), которое он проведет на этой работе.

В исследованиях прослеживается четкая взаимосвязь между отношением с руководством и счастьем сотрудника. Но кроме счастья, эти отношения также влияют и на сферу здоровья. В одном научном опыте ученые показали, что, когда люди работали попеременно – в один день с руководителем, с которым у них был хороший контакт, а в другой – с тем, с кем такого контакта не было, в дни работы со вторым, наблюдалось увеличение их артериального давления.

В другом исследовании одного из ведущих вузов США MIT, ученые обнаружили, что сотрудники, состоящие в хороших отношениях с руководителями, добавляют к ежемесячной прибыли фирмы на \$588 плюсом в сравнении с сотрудниками, не имеющими таких отношений.

А вот еще одно интересное исследование, в котором приняли участие 10 миллионов людей по всему миру: те, кто согласился с утверждением «мой руководитель или кто-то на моей работе заботится обо мне, как о человеке», были более продуктивными, оказывали больше влияния на прибыль и вероятность их долгосрочной работы в компании значительно повышалась.

Как и любые отношения, где «танго танцуют двое», «вертикальная пара» – не исключение.

Каждый из нас должен инвестировать время в теплые отношения с близкими людьми. И в моей картине мира, отношения вертикальной пары должны

быть в нашей жизни источником счастья и роста, также как отношения «горизонтальной пары».

Если вы – руководитель, то знают ли ваши сотрудники о том, что вы дорожите ими? Чувствуют ли они, что они вам небезразличны как личности? Входите ли вы в положение, когда у них трудности? Помогаете ли вы им, когда они просят (или даже не просят) о помощи?

Если вы – сотрудник и у вас есть руководитель, насколько вы вкладываете в ваши отношения? Заботитесь ли вы о нем/ней, или вы только ожидаете, что ваш руководитель будет входить в ваше положение тогда, когда вам нужно? Чувствует ли ваш руководитель, что вы – его/ее надежный тыл? Справляетесь ли вы о его делах, или вы ожидаете, что только он (а) будет думать о том, чтобы вам было хорошо на работе?

В отношениях вертикальной пары очень много тонкостей, и их невозможно охватить в одном дне «Апгрейда Эмоций», но моя задача сегодня – дать вам толчок к развитию и улучшению вашей «вертикальной пары».

Один совет, который я не могу не дать в рамках проекта увеличения счастья: если вы не испытываете уважения и симпатии к своему руководителю, ищите другое место работы. Жизнь слишком коротка, чтобы провести ее с нелюбимым человеком дома или на работе.

Если вы – руководитель, и в вашей команде люди, на которых нельзя положиться или которые обладают «мутными» качествами характера и с которыми вы не хотите развивать свое направление, тоже меняйте их на тех, кто будут для вас не просто сотрудниками, а соратниками.

Тогда профессиональные отношения станут для вас источником радости. Ну, и конечно, трудности для команды, которая сплочена и уважает друг друга, – это вызов, который такую команду не ломает, а лишь только закалит.

Невозможно представить себе счастливую жизнь без теплых и крепких отношений, поэтому давайте сделаем несколько усилий для счастья в наших «вертикальных парах».

#### *Наслаждение*

В одной американской книге по раскрытию потенциала описана замечательная мысль. «Старайтесь делать то, что приносит вам удовольствие. И мы не говорим только о работе, мы говорим о каждой мысли, которая приходит вам в голову.

Выбирайте работу, которая будет приносить вам наслаждение и удовлетворение. Думайте только о тех людях, которые являются для вас источником радости. Читайте только те книги, которые вам нравятся. Посещайте мероприятия, на которых вы получите прилив энергии. И выбирайте близкое общение с людьми, которые любят вас и желают вам победы.

Каждый раз, когда вы соглашаетесь сделать то, что вы не хотите, происходит следующее: вас будут тяготить люди, которые вас заставили это сделать, вы будете плохо работать, у вас будет мало энергии для тех дел, от которых вы получаете удовольствие, вы заработаете меньше денег, и еще несколько процентов вашей жизни будут сожжены, посылая сигнал в будущее «я снова это сделал (а)».

Эта мысль не нова, и я об этом постоянно пишу и говорю в разных формах, но каждому из нас имеет смысл периодически напоминать себе о том, как важно получать от жизни удовольствие. И один из самых эффективных способов увеличить количество счастья в жизни – перестать делать то, что не нравится, есть невкусную еду, заниматься спортом, от которого не получаешь прилив положительных эмоций, общаться с людьми, которые вызывают отторжение, чтобы не быть ежиком иза, который ненавидел кактус, плакал, но продолжал его есть.

А в вашей жизни еще остались такие «кактусы»? Иногда мы не можем избежать общения с токсичными людьми, если, например, это близкий родствен-

ник. Но в целом, нам нужно занимать лидерскую позицию по жизни, и изменять свои обстоятельства там, где это возможно. Как говорится в одной прекрасной цитате: «если вам не нравится свое место, измени его, ты же не де-рево».

Напомним вам, что в формуле счастливой жизни, которую вывели ученые, из сферы позитивной психологии есть 3 составляющие: *наслаждение, вовлеченность и смысл*.

Предлагаем вам сделать еще несколько шагов к тому, чтобы усилить компонент наслаждения. Челлендж для вас – получать *телесное и эмоциональное удовольствие в течение всего дня от всего, что возможно*.

Во время утреннего душа сконцентрируйте свое внимание на теплых каплях, стекающих по вашему телу, затем с наслаждением нанесите масло или крем на лицо и тело, вкусите каждый глоточек ароматного чая или кофе, и так далее в течение дня. Посвятите сегодняшний день осознанному наслаждению каждым моментом, каждым вкусом, запахом, прикосновением, ощущением.

Когда вы начнете обращать внимание на то, сколько приятных вещей вы делаете в течение дня «на автопилоте», с помощью сознательного наслаждения вы сможете усилить эффект от удовольствия во много раз.

Вот вам пример, как известный Марсель Пруст описывал удовольствие, которое он получал от чашечки чая:

«Я поднес к губам ложку с чаем, в котором я размочил кусочек печенья. Но в то мгновение, когда чай, в котором плавали крошки пирожного, коснулся моего нёба, я вздрогнул – мое внимание было приковано чем-то необычайным, случившимся во мне. Меня охватила и отгородила от мира чудесная радость, хотя ее причин я не ведал. По ее воле превратности жизни тотчас стали для меня безразличны, ее бедствия – безвредны, ее краткость – иллюзорна, словно бы любовь переполнила меня драгоценной сущностью: вернее, эта сущность была не во мне, она была мной самим. Я забыл о своей посредственности, случайности, смертности».

Попробуйте сегодня меньше обращать внимания на негативные вещи, а кайфовать от того количества удовольствия и наслаждения, которое у вас уже есть?

Даже если у вас не получится описать свой опыт так, как это сделал Марсель Пруст, все равно поделитесь своими впечатлениями от прошедшего дня.

#### *Развитие внимательности*

Внимательность – это состояние присутствия в «здесь и сейчас». А как вы помните, наслаждение текущим моментом – один из проверенных способов чувствовать себя счастливее.

Вот отрывок интервью Psychologies уникальной женщины-ученого, о которой написана в статье «Как повернуть время вспять?».

*Psychologies*: Главной темой нашего разговора будет, конечно, mindfulness. Обычно этот термин переводят как «полнота ума», «внимательность», «осознанность», то есть нечто родственное «сознанию»...

*Элен Лангер*: Это действительно нечто близкое. Однако главное в осознанности – то, как легко достичь этого состояния. И то, что почти все мы (и почти всегда) бездумны, невнимательны. Способ жить внимательно и осознанно настолько прост, что в это трудно поверить. Нужно просто замечать новое. Когда мы замечаем новое, мы начинаем по-настоящему видеть мир вокруг. И он оказывается не таким, как мы думали. Вы, к примеру, приехали в Штаты, и все здесь кажется вам новым и любопытным. Но в России тоже все новое, тоже все меняется, просто вы перестали присматриваться! Если прийти к себе домой и попытаться найти там пять изменений, это так же увлекательно, как путешествовать по чужой стране. Как такой феноменальный эффект возникает от такой малости? Фокус в том, что, как только вы замечаете новое, вы тем самым оказываетесь в настоящем. В книжках по саморазвитию нам все время



говорят: будьте здесь, живите сейчас. Но мы-то не знаем, что мы не здесь. Поэтому такой совет невыполним. А вот если обращать внимание на новое, на перемены, мы станем более восприимчивы к контексту, к разным взглядам на ситуацию. Это ощущается как квинтэссенция вовлеченности, как полнота присутствия. Иногда мы смотрим на кого-нибудь и думаем: «Боже, он, похоже, действительно наслаждается тем, что делает. Как бы мне хотелось тоже испытать такое чувство». На самом деле оно доступно всем, и это – самое прекрасное.

*Р:* А как соотносится ваша теория с буддийскими представлениями об осознанности?

*Э. Л.:* Мне кажется, это две стороны одной медали. Цель медитации – достичь полноты сознания, которая наступает после медитации. В итоге мы приходим практически в одну точку, но я оказываюсь там сразу. Мой путь короче.

*Р:* Как возникла идея изучать внимательность?

*Э. Л.:* Я всегда замечала разные странности. Например, когда я переехала из Нью-Йорка в Кембридж, где все вроде бы очень умные люди, я увидела сцены, которые невозможны в Нью-Йорке. Скажем, банк закрывается после обеда, парковка освобождается, но ее не используют. Людям просто это не приходит в голову. Тогда мне стало ясно, что невнимательность и глупость – разные вещи. Многие умные люди не очень внимательны. К тому же наша с вами культура на каждом шагу поощряет бездумность. Нам говорят, что все очевидно и известно. В школе учат запоминать факты. Но факты привязаны к ситуации. Даже в науке это так: мы проводим эксперимент и говорим, что если воспроизведем такие-то обстоятельства (что, конечно, невозможно, потому что ничто не повторяется в точности), то с большой вероятностью получим такой-то результат. Но если выучить нечто, мы перестаем замечать изменения. Нам всем нужна мощная инъекция неуверенности, нужно научиться считать неопределенность нашим другом. Мы же стыдимся своего незнания, скрываем его от других. Но незнание – не свойство отдельного человека, это универсальное явление: я не знаю, ты не знаешь, никто не знает, поскольку это невозможно узнать раз и навсегда. Незнание бывает очень приятным, мы можем получать от него удовольствие. Мы не будем собирать пазл, который только что собрали, или читать детектив, когда уже знаем, чем он заканчивается. Мы хотим новизны... а потом убегаем от нее. Мы хотим иметь выбор, но выбор есть только там, где есть сомнения. В этом смысле нам надо исправлять ситуацию.

*Р:* Как вы думаете, невнимательность к жизни – новое явление?

*Э. Л.:* Честно говоря, не знаю. Например, когда мы используем новые технологии, мы скорее бездумны, мы, в сущности, не понимаем, «как это работает». Мы не знаем, что именно происходит, мы просто нажимаем одну кнопку, потом другую... Но если бы мы знали больше, это открыло бы множество возможностей для творчества. Знаете, я думаю, что в доисторические времена пещерные люди прекрасно понимали, что на каждом шагу их подстерегает опасность. Так что у них со вниманием было все в порядке.

*Р:* В чем все-таки главные бонусы осознанности?

*Э. Л.:* Она живительна – в самом широком смысле. И в буквальном смысле тоже: повышается нейронная активность, которая поддерживает в нас жизнь. Когда мы говорим, что осознанность делает нас более здоровыми, счастливыми, более чувствующими, улучшает отношения, память, творческие способности, уменьшает число несчастных случаев, вносит в жизнь смысл и так далее, трудно вообразить, что кто-то не захочет быть в этом состоянии постоянно. Осознанность дает нам ощущение, что мы живые. Так что положительный эффект огромный.

*Р:* Ваше описание напомнило мне о «потоке»: в нем мы тоже чувствуем полноту, вовлеченность, смысл. Вы видите тут нечто общее?

Э. Л.: Интересный вопрос. Михай Чиксентмихайи и я работали параллельно, и определенное сходство в наших результатах есть. Главное отличие я вижу в том, что «поток» – особое состояние, которое доступно не всем или, по крайней мере, не всегда. Я же утверждаю, что внимательными могут (и должны!) быть все и практически всегда. Так что если вы чем-то заняты – просто сосредоточьтесь на этом занятии, будьте вовлечены в то, что делаете. А если вы невнимательны и отсутствуете, это оттого, что вам, как вам кажется, все уже наперед известно. Но вы же хотите быть здесь и сейчас, замечать то, что происходит вокруг. Ощущать вкус того, что вы едите, слышать звуки, чувствовать запахи. Любой из органов чувств подойдет, чтобы развивать внимательность.

Р: Каким образом ее развивать?

Э. Л.: Очень просто. Замечать новое: запахи, звуки, идеи. Мы часто ведем себя так, словно все происходит вдруг. Но это не так. Мы просто не замечаем сигналов. Скажем, если вы заводите автомобиль и прислушиваетесь, вы можете услышать необычный шум мотора. А если вы невнимательны, то не заметите маленьких отличий от обычного звука. И когда мотор сломается, потребуется дорогой ремонт, которого можно было избежать. Или еще пример: часто мы ведем себя так, как будто набрали 10 кг вдруг, за одну ночь. Но так не бывает. Если нам все равно, это одно дело. Но если мы не хотим набрать вес и все-таки ничего не меняем, не «отлаживаем» в своей жизни. Так ведет себя большинство людей – не обращают внимания, пока не наступят серьезные последствия. И с отношениями так же: многие не замечают, что они уже при последнем издыхании, пока партнер не скажет: «Я ухожу». Но никто ведь не уходит, когда в паре все отлично, правда? Так что избитая истина остается истиной: жизнь – это череда мгновений. И если мы не присутствуем в этих мгновениях, то тратим жизнь зря.

По моим ощущениям, мы сейчас переживаем эволюцию сознания. И по мере того как человечество эволюционирует, мы будем меньше судить и становимся более внимательными. И это будет хорошо, и хорошо бы это случилось быстрее. Во всяком случае, я над этим работаю!

Прекрасный посыл, согласитесь?

Добавим, что когда начинаешь практиковать внимательность по отношению к своему телу, становится очень легко делать выбор в пользу не только вкусных, но и полезных продуктов.

Челлендж: *в течение дня, пребывайте в состоянии внимательности. Наблюдайте за своим состоянием.*

Напишите, что изменилось в вашем восприятии действительности?

*Развитие способности видеть возможности*

Предлагаем вам сделать еще один шаг и наложить на принцип внимательности Элен Лангер принцип поиска возможностей.

*Как повернуть время вспять?*



Рис. 2

«Если и есть что-то, в чем можно быть уверенным, так это в том, что время движется только в одну сторону», – пишет в своей книге «Польза от счастья» Шон Эйкор.

А затем он описывает эксперимент, который провела Элен Ленгер, первая женщина, получившая пост профессора на факультете психологии Гарварда.

В 1979 году Ленгер собрала группу 75-летних мужчин, сказав им, что они едут на неделю в дом престарелых и не имеют права брать с собой фотографии, книги, журналы или газеты, выпущенные после 1959 года.

Когда они прибыли, им объявили, что в течение следующей недели они будут притворяться, что сейчас 1959 год – то есть их возраст, якобы не 75, а 55 лет.

Чтобы помочь им в это поверить, их попросили одеваться и вести себя так, как они вели себя в том возрасте. Даже на их бейджах были фотографии середины 50х.

«Им дали указания разговаривать всю неделю о президенте Эйзенхауэре и событиях, происходивших с ними в то время. Некоторые рассказывали о своей старой работе в настоящем времени, будто никогда не выходили на пенсию. На кофейных столиках лежали «Лайф» и «Сетердей Ивнинг Пост» с курсом ценных бумаг за 1959 г. В общем, были созданы все условия, чтобы заставить их увидеть мир глазами 55-летних мужчин», – пишет Шон.

Что пыталась доказать Ленгер этим экспериментом? То, что наше «ментальное толкование» – то, как мы воспринимаем самих себя, – имеет прямое влияние на физический процесс старения.

Она утверждала, что если у 75-летних мужчин изменится способ мышления, то изменится и их «реальный» возраст.

Как вы думаете, получилось ли у Ленгер доказать ее гипотезу?

Получилось.

До эксперимента все мужчины сдали медицинские тесты на аспекты, которые, по предположению медиков, ухудшаются с возрастом: физическую силу, осанку, остроту мышления, когнитивные способности, кратковременную память. После эксперимента у большинства мужчин наблюдалось улучшение во всем: «они стали более гибкими, улучшилась осанка и увеличилась сила в руках».

Даже их зрение улучшилось на 10%. А также положительные результаты показали тесты на уровень памяти.

Особенно интересно то, что изменились не только их когнитивные функции, но даже их внешность. Шон пишет: «Фотографии мужчин до и после эксперимента показали случайным людям, которые об эксперименте ничего не знали, и попросили угадать их возраст. Согласно этим оценкам мужчины выглядели, в среднем, на три года моложе, чем выглядели вначале».

Шон не пишет об этом в своей книге, но я бы хотела обратить ваше внимание на 2 составляющие этого эксперимента:

1. Мужчины были помещены в условия, способствующие их ментальному и физическому омоложению.

2. Они были активными участниками в этой игре.

То есть, они не могли просто пассивно находиться в комфортных для них условиях, они должны были читать, общаться на темы, популярные в 50х годах.

Условия эксперимента заставили их поработать над тем, чтобы представить себя в возрасте 55 лет.

Поэтому сегодня у меня к вам такой вопрос: *когда вы хотите улучшить жизнь, включаетесь ли вы своими мыслями, эмоциями и действиями в собственную трансформацию или пассивно ждете желаемых изменений?*

Очевидно, что чудо, похожее на омоложение организма по всем существенным показателям возможно. Но такое чудо невозможно без активного участия самого человека.

*Наше восприятие – ключ к трансформациям*

То, как мы воспринимаем мир, критически важно в нашей судьбе.

Ученые задались вопросом: «Так насколько точно наше относительное восприятие того, что происходит, или того, что, как мы думаем, произойдет, может влиять на то, что случается в действительности?» Психологи предлагают нам ответ в том, что они называют «Теория Ожидания».

Эта теория в целом незамысловата. Она говорит, что наш мозг «запрограммирован действовать так, как мы ожидаем».

Доктор Марсель Кинсборн, невролог Нью Йоркской Новой Школы Социальных Исследований, пришел к выводу, что «наши ожидания создают в мозгу образы, которые могут быть настолько же реальными, как и образы, созданные событиями в реальном мире».

То есть, ожидая то или иное событие, мы активизируем тот же набор нейронов, как если бы событие действительно происходило. При этом наша нервная система реагирует так, что это приводит к реальным физическим последствиям.

И все это большинство из нас слышали. И не раз. И в духовной литературе, и в позитивной психологии.

Даже в Евангелии от Матфея (9:18-34) сказано: «По вере вашей да будет вам».

Но смеем предположить, что в данном контексте вера предполагает не только правильный психологический настрой с инертным ожиданием чуда, но и созидательные действия.

Очевидно, что «счастливики» отличаются от «неудачников» тем, что первые видят возможности для улучшения своей жизни и карьерного роста, в то время как вторые могут смотреть в ту же книгу, а видеть в ней сами понимаете что.

В качестве челленджа в течение дня искать возможности для саморазвития и, тем самым, повышать свои шансы на успех в карьере и реализации. Счастливые случайности происходят только с теми, кто открыт для них и способен их увидеть, когда они «перед глазами».

Что сегодня увидите вы? Это будет шикарной тренировкой для вашего головного мозга, для «наращивания миелина», чтобы видеть потенциальные возможности.

Представьте, что со временем у вас появится «внутренний локатор», который будет постоянно настроен на принятие сигнала о выгодной возможности. Он начнет сигнализировать вам, как только перед вами будет появляться шанс на продвижение.

Даже если конкретно сегодня у вас не получится найти выгодное предложение или перспективу роста, это не будет означать, что эксперимент не удался. Подобные вещи достигаются практикой и осознанным усилием.

И последнее: когда мы говорим «поиск возможности продвижения в карьере», это не обязательно поиск того, где можно быстро получить краткосрочную выгоду. Наоборот, это может означать увидеть то, что должно быть улучшено в работе вашей команды или на вашей конкретной должности, чтобы приносить больше ценности и выгоды всему коллективу. Если у вас адекватный руководитель, то он с удовольствием выслушает ваше предложение и поможет вам оптимизировать работу. В долгосрочной перспективе подобные «оптимизации» обычно приводят к карьерному росту и повышению в зарплате.

Обязательно поделитесь этим в своем отчете, чтобы вдохновить ваших соратников и помочь им видеть возможности там, где, возможно, они их упускают.

*Я делаю это!*

Наша задача – помочь вам сделать большой энергетический выплеск не за счет новой информации, а за счет того, что вы уже знаете и практикуете.

Для многих людей тренинги, блоги, позитивные цитаты, книги становятся допингом, без которого они уже не могут поднимать свою пятую точку и действовать.

Упражнение, которое мы я предлагаем вам сделать, чтобы вскрыть свою внутреннюю мотивацию «Я делаю это!».

Что вы до сих пор боитесь сделать или боялись до программы «Психология управления эмоциями»?

Остались ли в вас еще отрицательные эмоции, сдерживающие вас от определенных действий, которые дали бы вам еще больший всплеск счастья, радости и уверенности в собственных силах?



Рис. 3

Может быть, вы все еще боитесь попросить руководство о повышении?

Может быть, вы не признаетесь в любви тому, о ком мечтаете? (Не обязательно сразу делиться своими чувствами, но, может быть, начать со свидания? Чашечки кофе? Или, если вы женщина, намекнуть на это?)

Может быть, вы боитесь отправиться в путешествие в одиночестве, потому что нет человека, который готов посетить место, которое вам интересно?

Может быть, вы боитесь записаться в клуб и освоить новое хобби, потому что «для дам это неприято». Или какие еще могут быть отговорки или оправдания, препятствующие вашей самореализации?

*«Что на сегодняшний момент еще сдерживает вас от полноценного ощущения «я – уникальное проявление мироздания, и я способна/способен реализовать все, что в меня вложила природа?»*

*Очки с розовыми стеклами*

Чтобы оценить эффект программы «Психология управления эмоциями», предлагаем вам повторно пройти Оксфордский тест на уровень счастья.

Напишите о ваших результатах.

В качестве заключительного упражнения, мы предлагаем вам написать новую Декларацию, но уже не на месяц, а как минимум на следующий год.

Вы уже знаете, какие пункты вашей Декларации хорошо сработали для вас, какие вам еще нужно подтянуть, а какие и вовсе убрать, так как они в процессе прохождения программы оказались для вас не такими важными.

Составьте сейчас свою Декларацию, поставив в известность всю группу о том, как вы продолжите практиковать свое счастье. Как вы помните, оптимизм, возвышенное отношение к жизни и удача культивируются практикой, практикой и только практикой.

И напоминаю, что во всех научных экспериментах, связанных с достижением целей, те участники, которые их записывали, получали результаты в разы круче, чем те, которые только думали о них.

Мы закончим двумя «посылами», один из них – от уже хорошо знакомого вам Мартина Селигмана:

«Мне хотелось бы предложить слегка переработанную версию метафоры: очки с розовыми стеклами. Такие очки позволяют нам видеть большинство проблем, но все равно концентрируют наше внимание на хорошем. Наука доказала, что поиск хорошего имеет слишком много преимуществ, чтобы отбрасывать его как нелепый оптимизм или принятие желаемого за действительное.

Бывают моменты, когда пессимизм становится более полезным, как тогда, когда он удерживает нас от глупой инвестиции? или рискованного карьерного продвижения, или же игр со своим здоровьем. Быть критически настроенным полезно не только для индивидуума или бизнеса, но и для общества в целом, особенно когда это помогает нам признать неравенство и работать над тем, чтобы это исправить.

Ключ в том, чтобы, не закрываясь от всего плохого, выработать разумный, реалистичный, здоровый оптимизм. Идеальный тип мышления не пренебрегает риском, но предпочитает верить в хорошее. Не потому, что это делает нас счастливей, но потому, что это создает больше хорошего. Выбор между очками с розовыми стеклами и хождением под тучей даже не должен обсуждаться. В бизнесе и в жизни разумный оптимизм всегда победит».

Приложение 1

### *Оксфордский тест*

*Инструкция:* Ниже вы видите группы утверждений, касающихся личного счастья. Прочитайте, пожалуйста, все 4 утверждения в каждой группе и затем определите, какое из них лучше всего описывает ваши ощущения в последнее время, в том числе и сегодня. Отметьте выбранное вами утверждение.

1.

- я не чувствую себя счастливым;
- я чувствую себя довольно счастливым;
- я очень счастлив;
- я невероятно счастлив.

2.

- я смотрю в будущее без особого оптимизма;
- я смотрю в будущее с оптимизмом;
- мне кажется, будущее сулит мне много хорошего;
- я чувствую, что будущее переполнено надеждами и перспективами.

3.

- ничто в моей жизни по-настоящему меня не удовлетворяет;
- некоторые вещи в жизни меня удовлетворяют;
- меня удовлетворяет многое в моей жизни;
- я полностью удовлетворен всем в своей жизни.

4.

- я не ощущаю, что в жизни что-либо реально находится в моей власти;
- я чувствую, что контролирую свою жизнь, по крайней мере – отчасти;
- я чувствую, что в основном контролирую свою жизнь;
- я чувствую, что целиком контролирую все стороны своей жизни.

5.

- я не ощущаю, что жизнь вознаграждает меня по заслугам;
- я ощущаю, что в жизни мне воздается по заслугам;
- я ощущаю, что жизнь щедро вознаграждает меня;
- я ощущаю, что жизнь переполнена подарками.

6.

- я не испытываю никакой удовлетворенности жизнью;
- я доволен тем, как я живу;
- я очень доволен тем, как я живу;
- я в восторге от своей жизни.

7.

- я никогда не могу повлиять на события в нужном мне направлении;
- иногда я способен повлиять на события в нужном мне направлении;
- я часто влияю на события в нужном мне направлении;
- я всегда влияю на события в нужном мне направлении.

8.

- в жизни я просто выживаю;
- жизнь – хорошая вещь;
- жизнь – замечательная вещь;
- я обожаю жизнь.

9.

- у меня потерял всякий интерес к другим людям;
- другие люди интересны мне отчасти;
- другие люди меня очень интересуют;
- меня чрезвычайно интересуют другие люди.

10.

- мне трудно принимать решения;
- я довольно легко принимаю некоторые решения;
- мне довольно просто принимать большинство решений;
- я с легкостью принимаю любые решения.

11.

- мне трудно приступить к какому-либо делу;
- мне довольно просто что-либо начать;
- я без труда принимаюсь за какое-либо дело;
- я способен взяться за любое дело.

12.

- после сна я редко чувствую себя отдохнувшим;
- иногда я просыпаюсь отдохнувшим;
- после сна я обычно чувствую себя отдохнувшим;
- я всегда просыпаюсь отдохнувшим.

13.

- я чувствую себя совершенно без сил;
- я чувствую себя довольно энергичным;
- я чувствую себя очень энергичным;
- я чувствую, что энергия во мне бьет через край.

14.

- я не вижу в окружающих меня вещах особой красоты;
- я нахожу красоту в некоторых вещах;
- я нахожу красоту в большинстве вещей;
- весь мир представляется мне прекрасным.

15.

- я не ощущаю себя сообразительным;
- я чувствую, что отчасти сметлив;
- я в значительной степени чувствую в себе живость ума;
- я ощущаю, что мне присуща совершенная живость ума.

16.

- я не чувствую себя особенно здоровым;
- я чувствую себя достаточно здоровым;
- я чувствую себя совершенно здоровым;
- я чувствую себя здоровым на 100%.

17.

- я не испытываю особо теплых чувств по отношению к другим;
- я испытываю определенные теплые чувства по отношению к другим;
- я испытываю очень теплые чувства по отношению к другим;
- я люблю всех людей.

18.

- у меня практически нет счастливых воспоминаний;
- у меня есть отдельные счастливые воспоминания;
- большинство произошедших со мной событий представляются мне счастливыми;
- все происшедшее кажется мне чрезвычайно счастливым.

19.

- я никогда не бываю в радостном или приподнятом настроении;
- иногда я испытываю радость и пребываю в приподнятом настроении;
- я часто испытываю радость и пребываю в приподнятом настроении;
- я все время радуюсь и пребываю в приподнятом настроении.

20.

- между тем, что я хотел бы сделать, и тем, что сделал, – большая разница;
- кое-что из желаемого я сделал;
- я сделал многое из того, что хотел;
- я сделал все, чего когда-либо желал.

21.

- я не способен хорошо организовать свое время;
- я организую свое время достаточно хорошо;
- я очень хорошо организую свое время;
- мне удастся успеть все, что я хочу сделать.

22.

- мне не бывает весело в компании других людей;
- иногда мне бывает весело с другими людьми;
- мне часто бывает весело с другими людьми;
- мне всегда весело в окружении людей.

23.

- я никогда не подбадриваю окружающих;
- иногда я подбадриваю окружающих;
- я часто подбадриваю окружающих;
- я всегда подбадриваю окружающих.

24.

- у меня нет ощущения осмысленности и цели в жизни;
- у меня есть ощущение смысла и цели в жизни;
- у меня ясное ощущение смысла и цели в жизни;
- моя жизнь полна смысла и имеет цель.

25.

- я не ощущаю особой привязанности к другим и сопричастности;
- иногда я ощущаю привязанность к людям и сопричастность;
- я часто ощущаю привязанность и сопричастность;
- я всегда ощущаю привязанность и сопричастность.

26.

- не думаю, что мир – это стоящее место;
- думаю, что мир – довольно хорошее место;
- думаю, что мир – это замечательное место;
- по-моему, мир – это превосходное место.

27.

- я редко смеюсь;
- я смеюсь довольно часто;
- я много смеюсь;
- я очень часто смеюсь.

28.

- я думаю, что выгляжу непривлекательно;
- я думаю, что выгляжу довольно привлекательно;



- я думаю, что выгляжу привлекательно;
- я думаю, что выгляжу очень привлекательно.

29.

- я не нахожу вокруг ничего забавного и интересного;
- некоторые вещи я нахожу забавными;
- большинство вещей кажутся мне забавными;
- мне все кажется забавным и интересным.

#### **Список литературы**

1. Goleman Daniel Focus: The Hidden Driver of Excellence / Daniel Goleman // EPUB / MOBI, 2013. – 320 с.
2. Pavlina S. End Goals vs. Means Goals / Steve Pavlina [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.stevepavlina.com/blog/2005/08/end-goals-vs-means-goals>
3. Амен Дэниел Дж. Измени свой мозг – измениться и тело! / Дэниел Дж. Амен/ – М.: Эксмо, 2011. – 496 с.
4. Бабанова Е. 11 уроков раскрытия писательских способностей от Стивена Кинга / Елизавета Бабанова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [elizavetababanova.com/razvitie/11-urokov-ot-stivena-kinga.html](http://elizavetababanova.com/razvitie/11-urokov-ot-stivena-kinga.html)
5. Бакингом М. Сначала нарушьте все правила: Что лучшие в мире менеджеры делают по-другому / Маркус Бакингом, Курт Коффман; Пер. с англ. – 2-е изд. – М.: Альпина Паблишерз, 2010. – 251 с.
6. Бакингом М. Сначала нарушьте все правила: Что лучшие в мире менеджеры делают по-другому / Маркус Бакингом, Курт Коффман; Пер. с англ. – 2-е изд. – М.: Альпина Паблишерз, 2010. – 251 с.
7. Гавэйн Шаки Созидающая визуализация / Шаки Гавэйн. – София, К., 2001. – 208 с.
8. Голуман Дэниел. Эмоциональный интеллект. – М.: АСТ, АСТ Москва, Хранитель, 2010. – 480 с.
9. Дейнека О. Динамика отношения российских предпринимателей к деньгам // Ежегодник Российского психологического общества: материалы 3-го Всероссийского съезда психологов 25–28 июня 2003 года: в 8 т. – СПб.: Изд-во СПб ун-та, 2003. – Т. 2. – С. 28–33.
10. Деркач А.А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. – М., 1999. 392 с.
11. Долгополов Н. Футуропрактика. Возможности развития гештальтподхода в XXI веке. / Нифонт Долгополов // Новые направления в гештальте, психодраме. – М., ГИП, 1996.
12. Клейсон Джордж. Самый богатый человек в Вавилоне / Джордж Клейсон. – М.: Слава, 2009.
13. Кови Стивен Семь навыков высокоэффективных людей: Мощные инструменты развития личности. – М.: Альпина Паблишер, 2012. – 374 с.
14. Коллинз Джим От хорошего к великому. Почему одни компании совершают прорыв, а другие нет... / Джим Коллинз. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2012. – 320 с.
15. Кох Р. Закон Парето или Принцип 80/20. / Ричард Кох [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.arbuz.uz/t\\_pareto.html](http://www.arbuz.uz/t_pareto.html)
16. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория фундаментального образования. Монография. – СПб.: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2012. – 382 с.
17. Лангер Элен. Чем мы внимательнее, тем больше у нас возможностей / Элен Лангер [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.psychologies.ru/people/razgovor-s-ekspertom/\\_article/jelen-langer/](http://www.psychologies.ru/people/razgovor-s-ekspertom/_article/jelen-langer/) (дата доступа: 13.10.2014).
18. Левин К. Разрешение социальных конфликтов / Пер. с англ. – СПб.: Речь, 2000. – 408 с.
19. Моргенстен Дж. Самоорганизация по принципу «Изнутри наружу» / Джулия Моргенстен. – М.: Добрая книга, 2006. – 352 с.
20. Осипова А.С. Научно-теоретические подходы к исследованию проблемы трудовой мотивации / Анна Сергеевна Осипова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://teoriapractica.ru/rus/files/arhiv\\_zhurnala/2008/2/osipova.pdf](http://teoriapractica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2008/2/osipova.pdf)
21. Петжак А. Как открыть талант в себе / Анета Петжак [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [style-beauti.com/otnosheniya/kak-otkryt-v-sebe-talant-i-uznat-svoi-silnye-storony](http://style-beauti.com/otnosheniya/kak-otkryt-v-sebe-talant-i-uznat-svoi-silnye-storony)

22. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М., 1984.
23. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: Наука, 1990. – 224 с.
24. Роббинс Э. Беспредельная власть. Как добиться вершин личных достижений / Энтони Роббинс. – М.: Поппури, 2002. – 592 с.
25. Селигман М. Путь к процветанию Новое понимание счастья и благополучия / Мартин Селигман // Изд-во: Манн, Иванов и Фербер, 2012. – 439 с.
26. Сильва Хозе Управление разумом по методу Сильва / Хозе Сильва, Филип Мизле. – М.: Поппури, 2003. – 160 с.
27. Современный психологический словарь / под. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб., 2007 – С. 192.
28. Тиль П. От нуля до единицы: Заметки о стартапах, или как построить будущее / Питер Тиль, Блейк Мастерз. – М.: Альпина Паблишер, 2014. – 192 с.
29. Толстов С.Н. Общие основы акмеологии социального здоровья и ресурсов человека / С.Н. Толстов, Л.Г. Лаптев, Т.В. Карасева // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2011. – Т. 17. – №2. – С. 121–123.
30. Чалдини Р. Психология влияния / Роберт Чалдини. – СПб., 2000.
31. Шихирев П. Современная социальная психология. – М.: ИП РАМ, 2000. – 448 с.
32. Янчук В.А. Введение в современную социальную психологию: учеб. Пособие для вузов. – М.: АСАР, 2005. – С. 446.

---

**Бабанова Елизавета Дмитриевна** – действующий член Международной ассоциации непрерывного образования (Россия), член Международной Ассоциации Позитивной Психологии (США), приглашенный эксперт Министерства образования и науки РФ, генеральный директор «E.Babanova & Co», соискатель ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет», Россия, Иваново.

---

*Бокова Ольга Александровна  
Шамарина Елена Владимировна*

## **АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В ОБЛАСТИ НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Ключевые слова:** научно-исследовательская деятельность, модернизация педагогического образования, научная мобильность, издательская деятельность.

*Статья посвящена комплексному исследованию и анализу перспективных направлений развития научно-исследовательской деятельности современного педагогического университета. Значительное внимание уделяется проблеме научной мобильности, стратегическими направлениями развития УНИЛ, повышению качества и результативности НИОКР профессорско-преподавательского состава и студентов в условиях инновационного развития национального образования.*

**Keywords:** research and development activities, upgrading teacher education, scientific mobility, publishing, innovation.

*The article is devoted to complex research and analysis of the promising areas of research activity of modern pedagogical university. Considerable attention is paid to the problem of scientific mobility, strategic directions of development of educational research laboratories, improve the quality and effectiveness of R & D faculty and students in the conditions of innovative development of national education.*

Инновационное развитие современных вузов и системы высшего образования в целом, является устойчивой формой модернизации современной экономики Российской Федерации, залогом будущего как отдельно взятого человека, так и расширением горизонта перспектив развития вуза; условием модификации научно-исследовательской деятельности Университетов в действенный кадровый, наукоемкий, практико-ориентируемый ресурс региона и государства в целом.

Инновационный потенциал научно-исследовательской работы Алтайского педагогического университета базируется на следующих видах деятельности:

*Информационно-аналитическая деятельность:*

– выявление инновационных направлений в развитии НИР Университета и системы образования Алтайского края в соответствии с государственной образовательной политикой России;

– мониторинг информации об научно-исследовательских и инновационных процессах и проектах в образовательных учреждениях Алтайского края;

– широкая трансляция научно-исследовательского и инновационного педагогического опыта в систему образовательных учреждений Алтайского края.

*Оценочно-экспертная деятельность:*

– научно-методическая экспертиза проектов в сфере образования Алтайского края;

– рецензирование образовательных программ и других научно-исследовательских инновационных проектов в сфере образования Алтайского края;

– прогнозирование рисков внедрения практико-ориентированных научно-исследовательских разработок и инновационного опыта.

*Организационно-методическая деятельность:*

– научно-методическое обоснование передового опыта педагогических инноваций Алтайского края;

– организация, создание и поддержка экспериментальных площадок разного уровня (от регионального до международного) по внедрению педагогических инноваций;

– научно-методическое сопровождение реализации инновационных образовательных проектов.

*Консультационно-образовательная деятельность:*

– консультационные услуги представителям системы образования Алтайского края по научно-исследовательским и инновационным направлениям;

– научное руководство подготовкой итогового продукта инновационной деятельности в сфере образования представителями образовательных учреждений края.

*Нормативно-юридическая:*

– разработка пакета нормативно-юридических документов по осуществлению научно-исследовательской и инновационной деятельности Университета;

– юридическое и организационное сопровождение процесса продвижения НИД и инновационного опыта образовательных учреждений Алтайского края на региональный, российский и международный уровень.

Эффективность принимаемых на всех уровнях стратегических, управленческих и программных решений предопределяется независимой, компетентной и научно обоснованной экспертизой. В Алтайском государственном педагогическом университете предусматривается создание системы предоставления экспертных услуг в области научно обоснованной экспертизы образовательных программ, исследовательских проектов и управленческих решений, в том числе для нужд развития Университета.

Ключевыми в этой области являются формирование сообщества университетских экспертов в областях знаний, по которым в университете осуществляются научная и образовательная деятельность, разработка методик проведения экспертиз с использованием научного потенциала университета, разработка и реализация образовательных программ профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации экспертов. Решение этих вопросов позволит педагогическому университету выполнять функции экспертного учреждения для Администрации края и города в области образования.

Образовательный консалтинг – это набор социально-технологических приемов и методов, используемых для проектирования процесса инновационного развития образовательного учреждения и системы образования работников. Процесс консультирования включает в себя: диагностику, выработку рекомендаций, содействие во внедрении проекта – это один вид консультирования. Консалтинг в образовании основывается как на системе социальных проб и мониторинге оценки результативности учителя, так и образовательной организации: оценка персонала, его мотивации, диагностика и маркетинг организации.

Необходимо сформировать устойчивую систему аналитических исследований в социально-экономической сфере на основе передовых методологий мониторинга и прогнозирования в интересах отечественной системы образования через создание системы мониторинга социально-экономических процессов образования и экспертной оценки педагогических инноваций, системное изучение преимуществ различных образовательных траекторий, гуманитарная экспертиза социальных инноваций и социальных тенденций края и региона, а также формирование новых и вступление в существующие профессиональные образовательные, научные и экспертные сообщества в области социально-экономических наук и практики.

Важным является классификация тематики научных исследований ППС, аспирантов, магистрантов, студентов в соответствии с такими критериями, как: паспорт специальности согласно перечню ВАК, актуальность, фундаментальность, инновационность, практическая значимость и востребованность,

содержательность (результативность), оформление, кадровый состав соответствующего уровня и квалификации.

Повышение эффективности научных исследований и признание научных достижений учёных вуза в научном сообществе представляется актуальным через:

- достижение научных результатов международного уровня на базе формирования эффективных и жизнеспособных научных коллективов;
- реализация комплексных междисциплинарных исследований по актуальным проблемам современного образования;
- оптимизация состава и структуры научных лабораторий через усиление их кадрового состава, а также модернизацию и оснащение современным оборудованием материально-технической базы, увеличение инновационного потенциала научных школ;
- создание научно-образовательных комплексных научных школ Университета, реализация полного цикла научных исследований и практического применения их результатов, финансовая поддержка перспективных исследований через внутривузовские гранты;
- рост публикационной активности и индекса цитирования ППС Университета;
- расширение условия для участия учёных Университета в российских и международных конференциях и симпозиумах.

Предполагается открытие новых научных школ в соответствии приоритетными направлениями развития науки, обозначенными в Указе Президента РФ «Об утверждении приоритетных направлений развития науки, технологий и техники в Российской Федерации и перечня критических технологий Российской Федерации» [3], направлениями научных исследований Университета, тематикой докторских диссертаций.

Расширение поля грантовых научных фондов для реализации научно-исследовательских проектов через сетевое взаимодействие с вузами-партнерами на уровне региона, России, зарубежья; оформление заявок в РФ, фонд «Русский мир», «Фонд Потанина», ФИРО и др.); мотивирование ППС к участию в грантовой деятельности.

В целях повышения качества и результативности деятельности УНИЛ, оптимизации их структуры, внедрения в практику научных разработок по приоритетным направлениям развития образовательной организации, коммерциализации науки и развития инновационной деятельности предлагается определить следующие перспективы УНИЛ с учетом сложившейся практики и приоритетных направлений модернизации педагогического образования и стратегического развития вуза.

Основные принципы модернизации деятельности учебно-научно-исследовательских лабораторий: поэтапность преобразований; преемственность научной тематики; рациональное соотношение фундаментальной и прикладной науки; ориентация на актуальные проекты, результат; ориентация на практическое применение, коммерциализацию научных результатов; оптимальное использование научного потенциала профессоры; максимальное привлечение молодых специалистов и перспективных студентов; конкурсная основа финансирования научных работ; среднесрочное планирование деятельности УНИЛ (3 года).

Вуз должен ориентироваться на «создание наукоемких лабораторий как структурных подразделений, создаваемых для реализации научных, образовательных и коммерческих целей в рамках Федеральных целевых программ стратегического развития государственных образовательных учреждений высшего профессионального образования Минобрнауки РФ» [2, с. 19].

Учебные научно-исследовательские лаборатории (УНИЛ) являются таким элементом образовательного и научно-исследовательского процесса, который обеспечивает интеграцию образовательной и научно-исследовательской деятельности. УНИЛы могут являться одной из форм вовлечения студентов в

научную деятельность, позволяют создать условия для развития учебных, исследовательских и проектных навыков студентов бакалавриата и магистратуры. «Вовлечение в деятельность лабораторий возможно с самых ранних этапов обучения студента в вузе как в форме участия в научных семинарах, конференциях лабораторий, так и в форме работы в коллективных проектах» [2, с. 17].

Общими стратегическими направлениями развития всех УНИЛ АлтГПУ в контексте научно-исследовательской деятельности вуза представляются следующие:

- развитие практики международного сетевого взаимодействия по профилю УНИЛ;
- научно-методическое обеспечение реализации государственных стандартов педагогического образования и концепции его модернизации;
- разработка механизмов внедрения в практику профессиональных стандартов педагогов;
- взаимодействие с ресурсным центром и базовыми кафедрами;
- реализация грантов на фундаментальные исследования по научному направлению вуза и тематике УНИЛ;
- внедрение в проектную часть госзадания;
- публикации в журналах Scopus, Web of Science;
- модернизация материально-технической базы; компьютерное и программное обеспечение УНИЛ для выполнения научных задач;
- научно-методическое сопровождение деятельности базовых кафедр и кластерных образовательных организаций по разработке и внедрению в учебный процесс инновационных методик преподавания дисциплин;
- распространение педагогического и научного опыта на международном уровне;
- кооперация с организациями академической отечественной и зарубежной науки;
- развитие международной научной кооперации вуза;
- подготовка и экспертиза работ научно-педагогических кадров высшей квалификации (защита кандидатских и докторских диссертаций);
- обеспечение научно-методической помощи учителям школ города и края;
- оптимизация состава УНИЛ (включение в штат молодых ученых, кандидатов наук; привлечение к работе студентов и магистрантов на внештатной основе);
- уточнение тематики УНИЛ в контексте развития непрерывного высшего педагогического образования в трансграничном пространстве;
- приведение тематики УНИЛ к актуальным направлениям социально-экономического инновационного развития региона;
- организация научной деятельности учащихся и учителей школ на базе УНИЛ;
- осуществление взаимодействия с членами Ассоциации педагогических вузов России и Казахстана;
- выполнение хоздоговорных работ по проблематике УНИЛ;
- кооперация с отечественными и зарубежными образовательными и научными и образовательными организациями;
- предоставление дополнительных образовательных услуг населению.

Создание регионального научно-исследовательского центра по приоритетным направлениям развития науки осуществляется через развитие фундаментальных и прикладных научных исследований по актуальным направлениям в области современного педагогического, социального и гуманитарного непрерывного образования; организация выполнения научных исследований по перспективным направлениям развития РФ и региона на основе принципов проектной деятельности и разработку структуры управления и системы поддержки и сопровождения инновационной деятельности.

Научно-методическое обоснование передового опыта педагогических инноваций Алтайского края реализуется в рамках создания центра междисциплинарных

исследований по актуальным проблемам развития образования региона и трансграничного образовательного пространства; обогащение образовательного процесса результатами научных исследований: публичные отчеты по результатам научно-исследовательской деятельности (грантовые проекты) для студентов старших курсов, магистрантов и аспирантов; организацию площадок коммуникации представителей государства, бизнеса, научно-образовательного и экспертного сообщества, гражданского общества по актуальным проблемам развития страны.

Издательская деятельность, система продвижения электронных изданий на рынок интеллектуальных услуг расширяется благодаря подготовке, изданию и распространению научных, аналитических, информационных и статистических публикаций по направлениям НИР Университета; создание англоязычных версий публикаций ведущих ученых вуза и выставление на бюджетных научных платформах (создание собственных).

Ключевыми направлениями развития издательской деятельности вуза являются:

- увеличение доли учебников, учебных пособий и монографий в общем объеме изданной продукции;
- увеличение доли учебных и научных работ, изданных в центральных изданиях, определяющих политику закупок учебной литературы для вузов;
- разработка механизма создания и продвижения электронных изданий на рынок результатов интеллектуальной деятельности через ЭБС;
- размещение в РИНЦ не менее 50% издательской научной и учебной продукции образовательной организации;
- повышение качества рецензируемых научных журналов.

Повышение качества и результативности НИОКР профессорско-преподавательского состава и студентов, динамика наукометрических показателей вуза осуществляется через действенный контроль за соблюдением нормативных показателей научной деятельности, усиление мотивации кафедр и других научных подразделений на их повышение с помощью мер морального и материального поощрения за результаты и совершенствование системы оценки наукоемкости и практикоориентированности научно-исследовательских проектов, а также результатов НИР подразделений Университета, поиск оптимального и непроторечивого сочетания показателей количества и качества, «чисто научной новизны и оригинальности» Инновации в образовательном процессе и высокая научная продуктивность будут обеспечены переходом преподавателей и научных сотрудников на эффективный контракт. Такой контракт подразумевает со стороны вуза создание возможностей для получения сотрудником совокупного дохода в вузе и создание условий для получения сотрудником дополнительных компетенций, а со стороны сотрудника – активную исследовательскую работу или работу с группой студентов и аспирантов, участие в конкурсах на поддержку собственных научных и прикладных проектов.

На период до 2017 года предполагается достижение следующих показателей качества и результативности НИОКР:

- объем финансовых средств на НИОКР на 1 НПР по подразделениям вуза выше медианного значения, устанавливаемого ежегодно по результатам мониторинга эффективности деятельности вуза;
- увеличение объема финансирования НИОКР за счет расширения источников финансирования:

а) включения в мега-проекты Российского научного фонда, Национального фонда подготовки кадров, программ Tempus;

б) расширение финансирования базовой части госзадания Минобрнауки РФ;

в) включение в реализацию проектной части госзадания Минобрнауки РФ;

г) выполнение заказов на НИОКР органов государственной власти, научных и образовательных организаций, организаций реального сектора экономики.

Сетевой характер деятельности Университета будет обеспечиваться развернутой программой поддержки научной мобильности. Увеличение доли

преподавателей и исследователей Университета, включенных в программу стажировки в университетах-партнерах (прохождение стажировки). В свою очередь Университет будет ежегодно принимать сопоставимое количество зарубежных и отечественных специалистов на стажировки.

Планируется расширение и укрепление сотрудничества Университета с вузами Республики Казахстан, Китая, Монголии, Франции, Германии и США и создание научно-исследовательской лаборатории «Большой Алтай: трансграничное образовательное пространство» для организации и осуществления научных исследований по актуальным научно-образовательным проблемам, имеющим существенное значение для развития единого информационно-образовательного, научного пространства региона действия Ассоциации приграничных педагогических вузов России и Казахстана, а также других вузов-партнеров.

Разработка научно-методического обеспечения подготовки специалистов всех уровней в области образования в педагогических вузах Ассоциации и нормативно-организационных условий диверсификации методов научно-квалификационного роста научно-педагогических кадров совместно с научными и учебными структурами педагогических университетов, членов Ассоциации, а также организация и развитие совместной научно-методической деятельности с зарубежными образовательными учреждениями-партнерами в рамках развития научно-исследовательских программ, расширение экспорта научно-образовательных услуг Университета.

Предполагается проведение всероссийских и международных стажировок, участие в научных конференциях и семинарах, работа ППС в архивах и библиотеках, а также создание совместных международных научных проектов, образовательных программ через активное включение Университета и вузов-партнеров в совместные научно-исследовательские проекты и их эффективная реализация: развитие международной научной мобильности преподавателей Университета, направленной на включение российского образования, науки и культуры в мировой контекст.

Региональное сетевое объединение профессионально-педагогических образовательных организаций расширяется на основе освоения технологий совместной деятельности сетевых партнеров различного типа для достижения общей цели – повышения качества научно-исследовательской деятельности, образования; организацию эффективной деятельности сетевых образовательных сообществ вокруг университета и его отдельных учебных подразделений для повышения качества научно-исследовательской деятельности; создание системы научно-методического сопровождения педагогических инноваций в Алтайском крае, направленной на развитие инновационных процессов на региональном рынке образовательных услуг и моделирование инфраструктуры для осуществления научно-методического сопровождения и поддержки инновационных процессов на базе Университета;

В рамках развития инновационных процессов расширяется формирование целостной многоуровневой системы взаимодействия структурных элементов системы образования Алтайского края, создание условий для тиражирования инновационного педагогического опыта и разработка эффективных траекторий и форм внедрения инновационных проектов в научно-образовательную практику и развитие психолого-педагогических, научно-методических и научных исследований как основы педагогических инноваций в непрерывном образовании.

Университетом осуществляется сопровождение научно-исследовательской деятельности инновационных площадок и распространение опыта инновационной деятельности образовательных учреждений Алтайского края, проведение научно-методической экспертизы инновационных проектов в сфере образования Алтайского края и научно-методическое обоснование передового



опыта педагогических инноваций Алтайского края, а также научное руководство подготовкой итогового продукта инновационной деятельности в сфере образования представителями образовательных учреждений края, эффективное использование полученных результатов в образовательном процессе и развитии научного и инновационного потенциала организации.

Повышение инновационной активности ППС и обучающихся возможно через: ориентацию прикладных и фундаментальных научных исследований на полный инновационный цикл разработок; обеспечение реализации инновационных (экспериментальных, образовательных, социальных и иных) разработок и технологий в формате инновационных проектов и центров, в том числе дистанционные формы работы; формирование системы привлечения отечественных и зарубежных инвесторов для финансирования инновационных проектов Университета и усиление мотивации инновационной активности ППС и аспирантов, магистрантов и студентов с помощью мер морального и материального поощрения за результаты.

Научно-исследовательская деятельность как ресурс инновационного развития студентов и магистрантов способна реализовываться через: создание условий для развития научно-исследовательской мобильности студентов и магистрантов Университета; обеспечение доступности информации о возможностях мобильности, включая создание специальных сайтов об основных зарубежных ресурсах и программах мобильности и создания специальных форумов (chat-rooms); разработку и эффективное воплощение соответствующей критерияльной модели научной мобильности студентов, магистрантов.

Актуальна для Алтайского края в целом и педагогического Университета в частности разработка структурно-функциональной модели финансирования мобильности на базе координации и большего разнообразия системы различных финансовых источников (вузов-партнеров стран ближнего и дальнего зарубежья, государственного, общественного и частного секторов); внедрение собственных и адаптация современных зарубежных практик реализации различных моделей, механизмов развития научной мобильности в системе непрерывного педагогического образования в контексте национальных и мировых тенденций; организация и проведение конкурсов научно-исследовательской деятельности для студентов, магистрантов (внешние и внутренние гранты).

Университетом предусматривается активное включение студентов, магистрантов в работу учебных научно-учебных лабораторий (УНИЛ) в сфере фундаментальных исследований, проектно-учебных лабораторий (ПУЛ) в сфере прикладных исследований, в которых студенты и магистранты вместе с преподавателями работают над совместными проектами на регулярной основе, обеспечивающих проведение исследовательской работы на современном уровне, позволяющее повысить эффективность использования ресурсов в научной деятельности студентов и магистрантов с относительно невысокой оплатой; формирование у студентов и магистрантов блока аналитических компетенций, опыта проектной и инновационной деятельности, необходимой для современной экономики через систему студенческого научного проектирования по направлениям подготовки.

Совершенствование программ участия успешных выпускников университета в научных исследованиях по актуальным проблемам дошкольного, школьного, ДОД, в организации и проведении научно-исследовательских, научных практик и в обучении студентов с целью повышения качества НИР и развития востребованных профессиональных и личностных компетентностей обучающихся через активизацию работы по научному проектированию (по направлению подготовки) в рамках личной траектории развития успешного выпускника университета (бакалавриат, магистратура).

Развитие системы НСО и научных семинаров на их базе планируется путем развития научно-исследовательской работы студентов на базе действующего Совета молодых ученых и вновь создаваемых студенческих научных обществ

(по направлениям научных исследований); разработки системы вовлечения студентов в научно-исследовательскую деятельность в целях развития профессиональных компетенций; проведения внутри- и внешневузовских конкурсов, конференций и семинаров членами НСО и Совета молодых ученых и расширения системы он-лайн конференций, семинаров, дистанционного научного консультирования с использованием телекоммуникационных технологий. В настоящее время расширится система выездных научных школ для студентов, магистрантов и аспирантов по приоритетным профилям подготовки.

Принципиальной особенностью педагогического университета будет предоставление каждому студенту возможности формирования индивидуального профиля компетенций путем ориентации на тематику научных школ, научных исследований. Предусматривается обеспечение финансовой поддержки участия студентов и магистрантов Университета в работе конференций, семинаров, научных школ, в образовательной и научной деятельности вуза, организаций и предприятий в России и за рубежом, в том числе через систему внутривузовских грантов и грантов привлеченных организаций (Фонд Михаила Прохорова и др.); организацию выездных научных школ для студентов, магистрантов и аспирантов по приоритетным профилям подготовки и обеспечение участия в научных школах вузов-партнеров.

Перспективным направлением представляется создание системы автоматизированного учета результатов научно-исследовательской деятельности, которая ориентирована на:

- обеспечение рациональной организации информационного потока НИР, полноты использования информации, её своевременности и сохранности в Университете;
- унификацию внутренних документов, связанных с выполнением научно-исследовательских работ;
- трансформацию процесса управления за счёт привлечения широкого набора научно-метрических и финансово-экономических показателей для анализа НИД;
- автоматизацию функций учёта, контроля, анализа и организация планирования НИР;
- использование единого информационного пространства и информационных технологий;
- оперативность расчёта финансово-экономических показателей для своевременного принятия управленческих решений (встроенная расчетная система);
- децентрализацию функций управления научными исследованиями.

Университетом предусматривается создание структурированного банка данных выполненных НИР и разработка автоматизированной информационной системы (ИС) для управления научно-исследовательской деятельностью организации. С этой целью необходимо:

- сформулировать требования к системе с точки зрения автоматизации основных информационных процессов управления;
- определить функциональный состав и структуру ИС;
- создать информационную модель используемых входных данных, которая включает в себя содержимое массивов нормативно-справочной информации, электронную модель мониторинга научной мобильности (участие в конференциях, семинарах, повышении квалификации в области науки и т. д.), электронную систему учета НИР студентов, магистрантов и аспирантов, ППС (отдельные ресурсы: гранты, госзадание), а также определение методики проведения анализа научно-исследовательской деятельности на основе финансово-экономических показателей.

Реализация программного обеспечения ИС с использованием современных информационных технологий осуществляется через электронную базу данных перспективных инновационных авторских проектов и актуализированный реестра интеллектуальной собственности Университета и его работников.

Коммерциализация результатов научных исследований и результатов интеллектуальной деятельности (РИД) осуществляется через: мониторинг рынка образовательных, научных, социальных и иных услуг, востребованных в регионе, выявление перспективных направлений научно-инновационной деятельности; проведение научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ по заказу субъектов экономической деятельности.

В настоящее время планируется:

- использование в качестве доли уставного капитала МИПов образовательной организации следующих РИД, находящихся на балансе организации: программы для ЭВМ «Книгообеспеченность», «Библиотека. Служба статистики», «Книгообеспеченность. Администрирование», «Абонемент. Обработка заказов», «Электронная библиотека АлтГПУ»;
- заключение лицензионного соглашения с образовательными учреждениями на РИД «Программа для ЭВМ «Оценка качества образования и уровня управления им по законам МПЦУ с ориентацией на кластеры TQM»;
- выведение РИД «Раскройщик» на уровень промышленного образца и создание МИП по его продвижению на рынке товаров для населения;
- использование сетевыми партнерами Университета РИД «Система для управления программным контролем знаний студентов», «Генератор учебных программ», «Конструктор тестов» в организации дистанционного обучения;
- регистрация баз данных «Архивы» по историческому краеведению;
- заключение лицензионных соглашений на пользование данных РИД и их тиражирование;
- создание «портфеля» ноу-хау в области образовательных технологий и консалтинга бюджетных образовательных организаций.

В своей внебюджетной деятельности Университет ориентируется преимущественно на масштабные и перспективные исследовательские проекты, отличающиеся сложностью и инновационностью. Участие в таких проектах требует высокой квалификации исполнителей, а также создание эффективных наукоемких хозяйствующих обществ.

Реорганизуется создание и развитие при Университете малых инновационных предприятий: разработка системы управления ими в контексте педагогического профиля вуза, обеспечивающей их функционирование и развитие и выявление патентоспособных проектов и технологий, их оценка и правовое сопровождение. Происходит активизация работы по участию в региональных и российских выставках инноваций и создание банка данных собственных научных разработок с целью дальнейшего использования в выставочной деятельности.

#### *Список литературы*

1. Бокова О.А. Основные направления развития инновационного потенциала научно-исследовательской работы современного педагогического университета / О.А. Бокова, Е.В. Шамарина. – Наука и образование: современные тренды: коллективная монография / Гл. ред. О.Н. Широков. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 80–87.
2. Комплексная программа развития ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» на 2015–2020 годы. – Барнаул, 2015. – 39 с.
3. Указ Президента Российской Федерации от 07.07.2011 №899 «Об утверждении приоритетных направлений развития науки, технологий и техники в Российской Федерации и перечня критических технологий Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/acts/bank/33514>

**Бокова Ольга Александровна** – канд. психол. наук, начальник отдела грантов и проектов ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», Россия, Барнаул.

**Шамарина Елена Владимировна** – канд. филос. наук, директор Регионального ресурсного центра развития инноваций в образовании ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», Россия, Барнаул.

*Илларионов Владимир Александрович*

## СРАВНЕНИЕ ХАРАКТЕРИСТИК ИННОВАЦИОННЫХ ФОРМ ГОСУДАРСТВЕННО- ЧАСТНОГО ПАРТНЕРСТВА – ПАЕВЫХ ФОНДОВ НА ОСНОВЕ ЗАКОНА «ОБ ИНВЕСТИЦИОННЫХ ФОНДАХ» И КОНЦЕССИИ НА ОСНОВЕ ЗАКОНА «О КОНЦЕССИОННЫХ СОГЛАШЕНИЯХ»

*Ключевые слова:* государственное-частное партнерство, доверительное управление, концессия, закрытый инвестиционный паевой фонд, имущественный комплекс, земельная недвижимость

*Сравниваются характеристики механизмов государственно-частного партнерства на основе доверительного управления закрытого инвестиционного паевого фонда и концессионного соглашения в пользу доверительного управления фонда.*

*Keywords:* public-private partnerships, asset management, concession, private investment fund, property complex land real estate.

*Compares the characteristics of the mechanisms of public-private partnership based on trust management of private investment equity fund and the concession agreement in favour of the trustee of the Fund.*

В настоящее время в России, кроме общеизвестных (государственное участие в долях акций акционерного общества, аренда, различные контракты, госзаказ, лизинг, соглашение о разделе продукции), существуют только две характерные юридические базы государственно-частного партнерства – доверительное управление на основе закона «Об инвестиционных фондах» (от 29.11.2001 г. N156-ФЗ) [1], и концессия на основе закона «О концессионных соглашениях» (от 21.07.2005 г. №115-ФЗ) [2].

Сейчас считается, что наиболее современной, инновационной формой государственно-частного партнерства является концессия. Однако анализ российского варианта концессии (основанной на французском понимании концессии) показал, что можно говорить о появлении только теоретической возможности применения в России концессии, и не более. Реализация закона сталкивается с отсутствием эффективности практического применения, и как минимум с возникновением многозначных вопросов, а на земельном рынке концессию применять вообще весьма затруднительно [3–5].

Анализ данного концессионного закона показал, что он достаточно хорошо защищает интересы государства при игнорировании экономических интересов частного инвестора. Можно с уверенностью говорить, что фактически договор концессии в российском варианте представляет собой только видоизмененный вариант договора аренды, возможной на небольшой список видов недвижимости, и фиксирующий все риски на стороне концессионера. Российский концессионный закон содержит целый ряд существенных недостатков, сводящих к ограниченной допустимости его применения, особенно в сфере земельно-имущественных отношений.

Существует второй путь развития государственно-частного партнерства – создание государственно-частного партнерства на основе механизма закрытого паевого инвестиционного фонда недвижимости, суть которого изложена в законе «Об инвестиционных фондах» [1].

Закрытые паевые инвестиционные фонды характерны тем, что их актив состоит из недвижимости, имущественных прав и финансовых инструментов. И

что особенно важно, после выхода фондового закона о фондах ФЗ №156 в 2001 г. впервые в российской законодательной базе (кроме активов уставных капиталов акционерных обществ) появилось право вводить в активы фондов землю.

Одно из преимуществ закрытых паевых фондов недвижимости состоит в том, что объединенные имущественные ресурсы пайщиков передаются в доверительное управление профессиональным менеджером (управляющей компанией). Специалисты управляющей компании анализируют ситуацию на различных рынках и решают, как, где и в каких размерах, какой бизнес вести, чтобы получить максимальную прибыль, поскольку управляющие компании существуют только за счет прибыли от управления (другой бизнес им запрещен). Также очень важно то, что прибыль паевого фонда не облагается налогом, что увеличивает прибыль пайщиков фонда, в том числе государства, если оно становится пайщиком.

Выпуск инвестиционных паев (ценных бумаг, обеспеченных активом фонда) позволяет для инвестирования (серьезных проектов выходить на рынок ценных бумаг, что существенно увеличивает поле инвестиционной маневренности. Возникает возможность получения инвестиционных денег путем залога не самой недвижимости, а инвестиционных паев как ценных бумаг для получения дешевых кредитов. Достаточно сказать, что под залог недвижимости банк выдает 50%, а под залог обеспеченного этой же недвижимостью инвестиционного пая банк выдает 90%.

Законом установлена сильная защита имущества фонда от внешних взыскателей. Так, принципиальным положением является то, что обращение взыскания на имущество фонда невозможно, например, в случае сложного финансового положения управляющей компании. Важно и то, что балансы управляющей компании и фонда различны, то есть, управленец не сможет присвоить собственность фонда. Это является серьезной гарантией защищенности интересов инвесторов, приобретающих паи паевого инвестиционного фонда.

Учитывая эффективную правовую и организационную структуру закрытых паевых инвестиционных фондов недвижимости, показавшую себя в практике как инвестиционный весьма прибыльный и ясно контролируемый фондовый институт, предлагается рассматривать государственно-частное партнерство в форме государственных закрытых паевых инвестиционных фондов земельной недвижимости, управляемых частными управляющими компаниями для привлечения частного.

Эта система фондов позволит отработать единую систему оборота различных прав: собственности, аренды, на земельные доли, инвестиционных, ипотеки; поставить вопрос о выпуске в обращение государственных земельных ценных бумаг, обеспеченных земельными имущественными правами; проводить земельные аукционы, предоставлять кредиты и т. п.

Для объяснения обоснования мнения, что ГЧП в форме паевых фондов более эффективно, чем в виде концессии произведем критическое сравнение основных характеристик механизма государственно-частного партнерства в виде закрытых паевых инвестиционных фондов земельной недвижимости на основе закона «Об инвестиционных фондах» перед механизмом в виде концессии на основе закона «О концессионных соглашениях».

Оказалось, что:

Таблица

<i>Концессия на основе закона «О концессионных соглашениях»</i>	<i>Доверительное управление на основе закона «Об инвестиционных фондах»</i>
<i>Сфера применения концессии весьма узка и носит исключительно транспортный, гидротехнический, энергетический,</i>	В связи с тем, что в закрытых паевых инвестиционных фондах объектами государственно-частного партнерства могут являться: земельные объекты, предприятия; здания, дома; доли в уставных капиталах; имущественные права;

<p><i>коммунальный и здравоохранительный характеры.</i></p>	<p>ценные бумаги; деньги, – поэтому сферы областей применения государственно-частного партнерства на основе паевых фондов недвижимости чрезвычайно многообразны – от рынка недвижимости до финансового рынка.</p>
<p>Земля не может быть объектом концессионного соглашения.</p>	<p>Объектами доверительного управления являются в основном именно объекты земельной недвижимости – земельные участки, участки недр, минерально-сырьевые объекты, лес, водные объекты, иная неразрывно связанная с землей недвижимость и имущественные права на земельные объекты.</p>
<p>Важной составной частью финансирования любого инвестиционного проекта является возможность получения кредита, для чего необходим обеспечивающий кредит залог. Но по концессионному закону передача в залог объекта концессионного соглашения не допускается.</p>	<p>Инвестиционные паи фондов, как ценные бумаги, обеспеченные активом фонда, могут являться предметом залога коммерческими банками для выдачи до 90% кредита от стоимости бумаг, что значительно больше, чем, например с залогом недвижимости (до 55%)</p>
<p>По концессионному закону ценная бумага, обеспеченная предметом концессии выпускаться не может.</p>	<p>Выпускаются ценные бумаги – инвестиционные паи, что особенно важно для финансового маневрирования на рынке ценных бумаг.</p>
<p>В концессии отсутствует механизм разделения рисков между инвестором и государством. Факт ненадлежащего выполнения любого из условий концессионного соглашения может явиться основанием для его расторжения концессии (государством) по каким-либо обстоятельствам. Риск инвестора велик</p>	<p>Риски инвесторов – пайщиков фондов рыночно минимальны, так как надежность деятельности управляющей компании проверяется четырежды: - пайщиками, которые могут сменить управляющую компанию; -спецдепозитарием, который проверяет исполнения договоров управляющей компании; -спецрегистратором, который контролирует переход прав собственности на паи и на все объекты фонда; -Федеральной службой по финансовым рынкам, которая контролирует как саму управляющую компанию, так и спецдепозитарий и спецрегистратор, контролирующие управляющую компанию. Так же Федеральная служба по финансовым рынкам устанавливает жесткие нормативы относительно величины собственного капитала управляющей компании, видов ее деятельности, квалификации персонала, содержания активов фонда и ряд других показателей. Кроме того, управляющая компания имеет свой, отличный от фонда баланс, поэтому компания не может присвоить собственность фонда. И в дополнении к снижению рисков – управляющая компания не может быть пайщиком фонда. Эффективность принятой системы снижения рисков характеризуется тем, что за все время существования паевых фондов в России не было ни одного судебного разбирательства, связанного с деятельностью фондов и их управляющих компаний.</p>

<p>В концессионном механизме не урегулированы исключительные коммерческие права инвестора – управленца на объект концессии, а также права третьих лиц на ведение бизнеса на территории объекта концессии</p>	<p>В механизме партнерства на основе фондов четко определены коммерческие права как управляющей компании, так и пайщиков. В фонде могут находиться и создаваться компании с долями третьих лиц.</p>
<p>В концессионном механизме не предусмотрена возможность заключения концессионных соглашений с целью привлечения для управления государственным имуществом частных нематериальных инвестиций, например, в виде управленческих технологий</p>	<p>В отличие от концессии, разнообразные технологии управления активами фонда – существенная часть бизнеса управляющей компании. Цель модификаций управленческих инициатив – увеличение прибыли пайщика-государства</p>
<p>Срок концессии, установленный в концессионном соглашении, целесообразно исчислять соразмерно времени создания или реконструкции объекта концессии, чего в концессионном законе нет</p>	<p>Сроки закрытых паевых фондов недвижимости по закону – от 1 до 15 лет, что позволяет реализовывать долгосрочные проекты</p>

В произведенном сравнении основных характеристик рассматриваемых механизмов государственно-частного партнерства в виде концессии и доверительного управления фондом становятся очевидны преимущества механизма государственно-частного партнерства на основе доверительного управления.

В целом, предлагаемая модель рыночного использования коммерческого государственного имущества в виде государственного закрытого паевого инвестиционного фонда недвижимости, управляемого частной управляющей компанией, является реальной схемой государственно-частного партнерства, нормативно-правовая база которой наиболее отработана в настоящее время в направлении рыночного регулирования государственным имуществом. Положительным фактором является так же десятилетний российский опыт управления паевыми инвестиционными фондами вообще, и пятилетний опыт управления активами фондов недвижимости в частности (в отличие от концессии, опыта применения которой в современной России вообще нет).

Государственный закрытый паевой инвестиционный фонд земельной недвижимости - обособленный имущественный комплекс, состоящий из земельного и иного государственного имущества, переданного Правительством Российской Федерации в доверительное управление негосударственной управляющей компании - с условием объединения государственного имущества с имуществом иных финансовых учредителей доверительного управления, и из имущества, полученного в процессе такого управления объединенным имуществом.

Управляющая компания на основании договора доверительного управления с пайщиками фонда осуществляет операции с имуществом (активом) фонда, ведет его баланс. При этом у фонда и у управляющей компании различные балансы и управляющая компания не имеет права приобретать переданное ей на управление имущество имущества. Права собственности на переданное ей в доверительное управление имущество остаются пайщику.

Главная задача управляющей компании – это получение прибыли для пайщиков – земельного инвестора государства и иных финансовых инвесторов, эффективное участие в реализации национальных проектов, проведении финансового менеджмента государственного актива закрытого паевого инвестиционного фонда земельной недвижимости и подборе кадров на тех предприятиях, чьи пакеты акций входят в актив фонда. Участвуя в капитале какой-либо

компании, находящейся в активе фонда, управляющая компания влияет на ее производственную и финансовую деятельность, осуществляет оперативный и стратегический контроль путем расстановки своих специалистов на ключевых постах компании, напрямую участвует в ежедневной оперативной работе тех предприятий, которые входят в фонд.

Благодаря сформированного в концепции организационно-правового механизма эффективного влияния на управляющую компанию, Правительство Российской Федерации является не пассивным имущественным инвестором, а активным участником инвестиционного процесса, обращенного на развитие и реконструкцию экономики страны, национальных проектов, получая при этом оговоренную прибыль, контролируя управление фондами.

***Список литературы***

1. Закон Российской Федерации «Об инвестиционных фондах» (от 29.11.2001 г. №156-ФЗ).
2. Закон Российской Федерации «О концессионных соглашениях» (от 21.07.2005 г. №115-ФЗ).
3. Дегенешев С.В. Оценка применимости закона «О концессионных соглашениях» // Сайт ПАКК от 21 июля 2005 г.
4. Рачков И., Сорокина А. Белые пятна в Федеральном законе «О концессионных соглашениях» / И. Рачков, А. Сорокина // Закон. – 2007. – №4.
5. Лебедева М.Ю. Анализ возможностей применения закона «О концессионных соглашениях» в практике управления имуществом аэропортов РФ // Доклад на конференции «О режиме использования федерального недвижимого имущества и проблемные аспекты управления госсобственностью в деятельности предприятий и организаций гражданской авиации в рамках государственно-частного партнерства». – 2006.

---

**Илларионов Владимир Александрович** – канд. экон. наук, доцент Института управления, экономики и финансов ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, Казань.

---



Камнева Нина Анатольевна

## ПОЛОВЫЕ И ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ПОВЕДЕНИИ ЛЮДЕЙ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

**Ключевые слова:** пол, гендер, половые различия в поведении людей, гендерные различия в поведении людей.

Одной из интересных проблемных составляющих специалисты в области конфликтологии называют изучение взаимосвязи фактора пола/гендера и использования психологических защитных механизмов, что и рассмотрено в данной статье. Существующие исследования показывают противоречивость и неоднозначность взглядов на эту проблему. Традиционно этот вопрос решается в контексте проблемы половых и гендерных различий психологических защит. В зарубежных исследованиях половые и гендерные различия в защитных механизмах прежде рассматриваются на основании направления действия защиты (вовне или вовнутрь). Таким образом, полученные и получаемые данные в изучении проблемы половых различий в использовании психологических защит противоречивы у многих исследователей. По мнению автора, подобная неоднозначность вызвана преобладанием биологических концепций объяснений в половых и гендерных различиях психологических защит и неизбежно приводит к ограниченности и односторонности получаемой информации. Аналогичную точку зрения высказывают Н.В. Дворянчиков и С.С. Носов.

**Keywords:** sex, gender; sex differences in people's behavior, gender differences in people's behavior.

*The article deals with one of the most interesting components of the problem in the field of conflict resolution experts called the study of the relationship factor of sex/gender and the use of psychological defense mechanisms. Existing studies show contradictory and ambiguous views on this issue. Traditionally, this problem is solved in the context of sex and gender differences in psychological defenses. In foreign studies, sex and gender differences in defense mechanisms, primarily considered under the direction of protection (outside or inside). Thus, the received data and in the study of sex differences in the use of psychological defenses are inconsistent with many researchers. According to the author, this ambiguity is caused by the prevalence of biological concepts to explain sex and gender differences in psychological defenses and inevitably leads to limitations and one-sidedness of the information received. A similar point of view expressed NV Dvoryanchikov and SS Nosov.*

Всплеск интереса к проблеме пола и изучение половых различий на всем жизненном пути личности очевиден. В том числе, это связывается с развитием гендерного (от англ. gender – социальный или социокультурный пол) направления гуманитарных наук, объектом исследования которых, так или иначе, является человек. Согласно Д. Майерсу под «гендером» в психологии понимаем социально-биологическую характеристику, с помощью которой люди дают определение понятиям «мужчина» и «женщина» [105, с. 228]. В отличие от определения «секс», включающего в себя биологические половые особенности, термин «гендер» отражает социальные аспекты пола [19].

Исследуя различия между мужчинами и женщинами, обычно анализируют четыре компонента: биологический пол, половую идентичность, половые роли, психо(социо)сексуальные ориентации и половые идеалы.

Биологические теории половых различий подчеркивают роль эволюции в детерминации половой дифференциации. Благодаря ей (эволюции) и естественному отбору, подобная специализация закрепилась как способствующая выживанию вида [41, с. 100]. Марксистские и неомарксистские (ролевые) теории половой дифференциации [42, с. 300] объясняют особенности мужского и женского поведения структурой и закономерностями устройства общества, которые определяют способ производства и распределение трудовой деятельности.

Так теория социального научения и моделирования [229; 240; 329 и др.], рассматривая механизмы формирования психологического пола, подчеркивают влияние микросреды и социальных норм на внешнее полоролевое поведение ребенка. В качестве факторов, определяющих появление гендерных особенностей, выделяет такие способы, как подкрепление специфического полоролевого поведения и подражание модели [247]. Однако недостатком этих теорий является построение выводов на основе лабораторных исследований, игнорирование активности и уникальности личности ребенка, когнитивного его развития, взаимовлияния и взаимообуславливания.

Теория идентификации указывает на роль имитации поведения родителей. У мальчиков в основе идентификации с отцом лежит бессознательный страх перед властной позицией отца. Через механизм идентификации – объединения себя с тем, кто сильнее и могущественнее, осуществляется преодоление этого страха. Девочки идентифицируют себя с матерью в связи с бессознательным страхом потери любви [19].

Основные принципы когнитивной теории заключаются в том, что осознание и понимание ребенком своего пола является частью общего процесса его когнитивного развития и следствием усвоения когнитивных структур, что дает возможность понять формирование половой идентичности ребенка как процесса, происходящего спонтанно [312; 317]. Ограниченностью данной теории является то, что она не касается полоролевого поведения и не учитывает тот факт, что половые различия у детей обнаруживаются в более раннем возрасте, чем складывается половая идентичность.

Представители теории пола [225; 322 и др.], основываясь на классификационных половых схемах, предполагают, что последние, являясь сетями информации относительно пола, окрашивают восприятие индивидуумов, влияя на их поведение.

Согласно описанию представлений теории новой психологии пола, основное значение в формировании психического пола и половой роли имеют социальные достижения общества, возникающие в соответствии с конкретной социально-культурной матрицей и находящие свое отражение в процессах воспитания [238; 292; 344 и др.]. В основе данной теории немаловажное значение имеет и сама активность индивида, его личные мотивы, цели и наклонности.

Многие исследователи [75; 82; 154 и др.] отмечают взаимодополняемость этих теорий, возможность объяснения с их помощью различных психосоциальных феноменов. Такая позиция представляется эффективной при изучении гендерных особенностей, но так как все теории этого направления акцентируют лишь социальные составляющие в детерминации половых различий, теряется биологическая суть феномена пола.

Основные теоретико-методологические положения гендерных концепций основаны на четырех взаимосвязанных компонентах: самоидентификация личности; культурный символизм; нормативные утверждения; социальные институты. Это позволяет более четко разграничить биологические и социокультурные составляющие пола и половых различий.

Большинство исследователей, независимо от принадлежности к теоретическому направлению, сходятся в том, что гендерные особенности начинают формироваться в детском возрасте и, в большой степени, являются социальным, нежели биологическим феноменом. Как отмечают Д.В. Колесов и Н.Б. Сильверова [81], гендерные особенности постепенно становятся устойчивыми шаблонами поведения, выступающими в виде «роли», которая представляет вероятную и устойчивую форму поведения, определяющую положение человека в социальной среде [24].

В работах В.Е. Кагана [71] маскулинность и фемининность также описываются с одной стороны, как филогенетически обусловленные свойства психики, с другой – социокультурные образования, складывающиеся в онтогенезе. При

этом половое сознание включает в себя переживания себя как представителя пола, что отражает половую идентичность. Для подробного описания автор выделяет несколько составляющих:

- адаптационную половую идентичность, то, как личность соотносит свое реальное поведение с поведением других представителей мужского или женского пола;
- целевую «Я-концепцию» – набор индивидуальных установок мужчины или женщины на то, какими они должны быть;
- персональную идентичность – личностное соотнесение себя с другими людьми;
- «Эго-идентичность» – глубинное психологическое ядро того, что личность человека, как представителя пола, обозначает.

Однако для нашего исследования более ценными являются данные, описывающие половые и гендерные различия в конфликтных ситуациях. Исходя из этого особое внимание мы уделяем теории гендерного конфликта.

Для понимания сущности теории гендерного конфликта, которая опирается на существование двух типов культур (мужской и женской) и вытекающих из этого разных типов психологии и поведения людей, имеют значения работы немецкого психолога и социолога Г. Зиммеля [70]. Суть половых взаимоотношений по Г. Зиммелю, состоит в том, что женская культура, стремясь продвигаться и развивать собственные культурные формы, вместе с тем пытается остаться внутри объективной (мужской) культуры, овладеть ее ценностями и видами деятельности. Следуя рассуждениям Г. Зиммеля, для женщины в условиях существования мужской культуры все сложнее развивать собственные ценности своей собственной культуры, перспективу развития которой мужчины в принципе не способны дать.

В основу понятия гендерный конфликт представители данного направления, кладут взаимосвязь мужчин, женщин и среды, взаимосвязь двух культур, которая отражает не опыт пола, а опыт рода, где женский социум выступает в качестве части человечества. Поэтому отношения между мужчинами и женщинами, характер их взаимодействия, содержательная направленность гендерного конфликта зависит, прежде всего, от социальных и культурных факторов, более широких, чем частная сфера мужской и женской психологии.

Исследуя различия между мужским и женским, а также те основания, которые лежат в основе гендерного конфликта, представители этого направления высказывают предположение о существовании трех типов данного конфликта:

- позитивный;
- негативный;
- нулевой.

Предполагаемые типы гендерного конфликта присуще не только представителям разных начал, но и межчеловеческим отношениям вообще. Диалектический переход этих типов конфликтов от одного к другому представляется в виде арифметической шкалы. Позитивный гендерный конфликт вызывает взаимное влечение и симпатию у индивидов. Негативный – соответствует отсутствию влечения вплоть до взаимной неприязни. Нулевой – адекватен отношению индифферентности между представителями разных начал.

Исследование этого конфликта заключается не только или не столько в изучении причин сложившегося господства мужчин над женщинами, сколько в рассмотрении самого процесса конфликтного взаимодействия двух культур, которое позволяет найти направления и формы, ведущие к познанию друг друга.

Относительно гендерных различий по склонности к эскалации конфликта, стилях реагирования на конфликт и т.д., в обыденном сознании существует

определенная путаница (*Например, принято считать женщин примирительницами конфликтных сторон, однако же, здравый смысл утверждает, что «в аду не сыщешь ярости страшней, чем ярость женщины, которую отвергли»*). Мнения по этому вопросу в научной литературе тоже неоднозначны [50], из чего можно предположить, что проявление гендерных различий в этом случае зависит от обстоятельств и способа реакции. Однако имеются вполне определенные данные, полученные в результате многих исследований, например, установлено, что мужчинам в большей степени, чем женщины, склоны отвечать физическим возмездием на физическую провокацию [189]. Согласно другим данным, женщины, например, более бурно, по сравнению с мужчинами, протестуют против постоянно неоправданных провокаций [341] и т.д.

Работ, посвященных особенностям поведения мужчин и женщин в конфликтных ситуациях крайне мало. Среди них выделяется исследование Н.В. Гришиной, в котором изучалось влияние фактора пола на предрасположенность к оценке тех или иных аспектов взаимодействия с другими людьми как конфликтных. Согласно ее данным, женщины в производственных коллективах были склонны считать конфликтными свои отношения с коллегами в тех аспектах, которые прямо касались их личных потребностей (зарплата, распределение премии, время отпусков, сменность работы и т.д.). Мужчины в производственных коллективах чаще склонны оценивать как конфликтные организационные проблемы (распределение обязанностей, производственные трудности и др.), а причины конфликтов видят в нарушениях должностных инструкции (например, в необходимости использования функций, не входящих и прямые обязанности), производственных трудностях, условиях труда и перспективах роста [47].

Изучение особенностей поведения мужчин показывает, что представители мужского пола часто демонстрируют широкий кругозор, объективность в обобщении, сочетающиеся с меньшей бытовой приспособленностью. В незнакомой обстановке – мужчины лучше ориентируются, но в ситуациях общения уступают женщинам в психологическом чутье. Мужчина, как правило, активен и способен к борьбе, эмоционально замкнут, что может предопределять стрессовые нарушения [35, с. 173]. «Я-концепция» складывается у юношей в той мере, в какой они чувствуют свою состоятельность и компетентность [20]. «Я-образ» женщин [14] связан с тем, насколько они ощущают в себе способность к созданию комфортной ситуации, к проявлению тепла и душевности. Женский образ включает привлекательность, символизирующую душевность, тепло, стремление к подчинению и безопасности.

Мужской стиль общения выдает заботу о независимости, в то время как женский стиль общения выдает заботу взаимной зависимости. Мужчины более склонны к действиям, характерным для людей, облеченных властью: они говорят с нажимом, перебивают собеседника в два раза чаще, касаются его руками, твердо смотрят в глаза, реже улыбаются, демонстрируют больше физической агрессивности [29; 52; 62, с. 105]. Женщины в группах, особенно разнополых, предпочитают менее прямые способы воздействия на собеседника, соответствующие женскому пониманию отношений между людьми. Они меньше перебивают, более тактичны и исполнительны, менее самоуверенны. Женщинам также приписывается дружелюбие, заботливость, меньшая агрессивность, склонность к опеке и чувствительность к сигналам невербального общения, невербальная экспрессивность [35; 36; 62, с. 332].

Мужская модель реакции на стресс делает акцент на физической и интеллектуальной активности в период напряженности [36], в отличие от женской, которая предусматривает пассивный стиль, концентрацию внимание на чувствах [35].

С точки зрения социальных стереотипов (*Современное время характеризуется ломкой традиционной системы половой стратификации, ведет к перемене в культурных стереотипах маскулинности – фемининности, которые становятся менее жесткими и полярными, но в то же время, многие стереотипы маскулинности и фемининности прочно входят в сознание, определяя соответствующее поведение* [82; 125; 200 и др.]), типичный мужчина выглядит как агрессивный, предприимчивый, доминирующий, независимый, скрывающий эмоции, любящий математику и науку, обладающий деловыми качествами, знающий, как осваивать мир, легко принимающий решения, самостоятельный, свободный говорящий о сексе с другими мужчинами [64, с. 100]. Согласно данным Дж. Уильяме и Д. Бест (цит. по [64]), типичная женщина воспринимается как: тактичная, проявляющая расположение, нежная, не использующая грубых выражений, понимающая чувства других, разговорчивая, религиозная, интересующаяся собственной внешностью, понимающая искусство и литературу, нуждающаяся в защите, аккуратная в привычках, спокойная. Большинство социальных стереотипов подтверждают или определяют описанные выше гендерные характеристики.

Мужская гендерная роль предполагает ряд определенных норм, которым должен соответствовать «успешный» мужчина: норма успешности (ценность мужчины определяется его статусом, успешностью на работе, заработком), норма умственной твердости (должен быть знающим, компетентным, уметь контролировать ситуацию), норма физической твердости (должен быть сильным, мужественным и не избегать опасности), норма эмоциональной твердости (не должны выражать чувства, показывать эмоциональную слабость), норма антиженственности (следует избегать занятий и личностных черт, ассоциируемых с женщинами) [19]. При этом многие считают, что гендерная роль может выступать в качестве источника тревог и психосоматических заболеваний, более частой смерти от сердечно-сосудистых заболеваний [36]. В то же время, несоответствие гендерной роли грозит снижением популярности [324].

Многие авторы описывают гендерные характеристики женщин и мужчин через сравнение, а часто и противопоставление, даже не смотря на то, что декларируется поиск общего. Так, например, А.В. Либин [100] приводит данные ряда авторов, которые представляют половые различия по параметрам – физическое развитие, когнитивное развитие, социальное развитие у взрослых мужчин и женщин. Согласно этим данным женщины живут дольше, чем мужчины; по большинству показателей вербальной логики выше женщины; они имеют больше близких друзей; женская роль больше связана с заботой о детях и уходом за супругом, даже при наличии работы. Мужчины же намного дольше сохраняют способность к репродуктивности, показывают еще более высокие показатели в математической логике, характеризуются более высоким уровнем выраженности агрессивности и доминантности, отношение мужчин к работе продолжает оставаться более прогностичным и продолжительным, а профессиональный статус играет центральную роль в мужской самоидентификации.

Л. Вормэк (цит. по [100]), сравнивая способности мужчин и женщин, выделил в их структуре у мужчин три фактора (вербальный, зрительно-пространственный, математический), в то время, как у женщин один фактор, который включает в себя все три выделенных в мужской выборке и фактор, интерпретируемый как «вербально зависимый» от пола. Эти данные могут указывать на более тесную связь психических процессов у женщин, по сравнению с мужчинами, у которых отдельные факторы способностей в меньшей степени связаны между собой.

Д. Майерс говорит о том, что женщины (в сравнении с мужчинами) получают больше предложений о помощи в определенных ситуациях, но они также чаще обращаются за нею. Они вдвое чаще обращаются к медикам и психиатрам, значительно чаще приветствуют помощь со стороны друзей [105].

Сравнительный способ описания представляется нам эффективным, так как позволяет более четко продемонстрировать различия гендерных особенностей. Но, с другой стороны, остаются не ясными конкретные характеристики мужчин и женщин с точки зрения биологического подхода. Кроме того, как отмечает С. Бэм [234], современные тенденции в изучении гендерных различий ведут к пересмотру старых представлений о мужественности-женственности предложенных О. Вейнингером, в которых они предстают как альтернативные характеристики [34]. При этом мужская роль ассоциируется с силой, энергичностью, а женская – со слабостью, нежностью. «Все чаще маскулинность и фемининность понимаются как ортогональные характеристики», – отмечает С. Бэм [234, р. 137].

Несмотря на то, что гендерные различия очевидны, ряд исследований показывает, что большинство из них преувеличены. По данным Е. Маккоби и К. Джаклин [321], лишь по четырем группам свойств имеются более достоверные данные о возможных половых различиях. Многие стороны полоролевого поведения вызывают дискуссию и требуют более детального изучения. Большинство последних работ рассматривает гендерные роли и межполовые различия как полоролевые стереотипы, которые собственно и определяют мужской или женский типы поведения [19; 36 и др.].

В многочисленных исследованиях указывается на то, что гендерные стереотипы способны приводить к существенным психологическим дисфункциям, вызывать страх, что могут приписать гомосексуальные ориентации, порождать гендерно-ролевой стресс, гомофобию, приводить к гендерно-ролевым конфликтам, побуждать к навязчивому стремлению демонстрировать установки на успех и соревнование [19, с. 336]. Гендерные стереотипы обладают эффектом устойчивости и приводят к эффектам иллюзорных корреляций [64], определяя «самореализующиеся пророчества» и порождая гендерную сегрегацию.

Наличие устойчивых стереотипов полового поведения может быть интерпретировано с позиций когнитивных категорий. Подобные стереотипы-схемы позволяют сокращать объем информации, которую приходится обрабатывать, облегчают узнавание мужского или женского с позиций категоризации. Благодаря подобным категориям, возникает возможность с большей вероятностью воспринимать и запоминать примеры гендерного поведения. Устойчивые стереотипы обеспечивают возникновение установок, позволяющих замечать половые различия, классифицировать их и переживать эффект когнитивного диссонанса, когда реальность не соответствует ожиданиям [69].

Учитывая вышеизложенное важно обратить внимание на высказывание Девида Майерса: «Хотя действительные различия между полами малы, стереотипы в отношении этих различий иногда очень сильны» [105, с. 444].

Д. Хубер, Ш. Берн, подчеркивают, что в общественном сознании существует ряд мифов, определяющих понимание половых ролей: «гендерные различия велики»; «гендерные различия являются фундаментальными биологическими различиями»; «биологические различия способствуют лучшему приспособлению мужчин и женщин к выполнению социальных ролей»; «гендеры отличаются, но равноправны»; «традиционные гендерные роли удовлетворяют потребностям общества» [19, с. 201].

Таким образом, в процессе анализа исследований, посвященных гендерным различиям, можно выделить ряд положений.

Во-первых, существует ряд теорий, рассматривающих данный феномен с разных позиций, но в то же время, взаимодополняющих друг друга.

Во-вторых, большинство авторов характеризуют гендерные особенности мужчин и женщин, сравнивая и противопоставляя их друг другу, при этом не учитывая биологическую составляющую.

В-третьих, реальные различия между полами малы, однако люди склонны соответствовать гендерным стереотипам, действуя определенным образом.

В-четвертых, проблема проявления половых и гендерных отличий в конфликтных ситуациях представляется недостаточно изученной и требует отдельного внимания.

Очевидно, что существующие подходы (биологический и социальный) к теории половых и гендерных различий в поведении людей «валидны», полезны и необходимы для анализа. Они различаются тем, что первый делает акцент на биологической закономерности, а второй – на социальной изменчивости. Но обе точки зрения должны постоянно присутствовать в объяснении половых различий в тех или иных сочетаниях, определяя тем самым значимость комплексного и системного подхода к объяснению проблемы.

Все вышесказанное определяет потребность в исследовании гендерных стереотипов и реального поведения людей в конфликтных ситуациях, дальнейший поиск путей преодоления сложных ситуаций, возникающих на их основе. И для того, чтобы разобраться с этим аспектом конфликтологии, требуются дальнейшие исследования, что и обусловило актуальность проведения данной работы.

#### **Список литературы**

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М., 1991. – 422 с.
2. Батлер Д. Гендерное беспокойство // Антология гендерной теории. – Минск: Полымя, 1998. – С. 297–346.
3. Берн Ш. Гендерная психология. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. – 320 с.
4. Виткин Дж. Женщина и стресс. – СПб.: Питер, 1996. – 320 с.
5. Гришина Н.В. Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.
6. Батлер Д. Гендерное беспокойство // Антология гендерной теории. – Минск: Полымя, 1998. – С. 297–346.
7. Вейнингер О. Пол и характер. – Ростов-н/Д.: Феникс, 1998. – 608 с.
8. Виткин Дж. Мужчина и стресс. – СПб.: Питер, 1996. – 224 с.
9. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия – СПб.: Питер, 1998. – 336 с.
10. Гапова Е.С. Феминистский проект в антропологии // Гендерные исследования. – Харьков: Изд-во ХГУ, 2000. – С. 131–141.
11. Гибш Г., Форверг М. Введение в марксистскую социальную психологию. – М., 1972. – 231 с.
12. Грошев И.В. Психология половых различий. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2001. – 683 с.
13. Грошев И.В. Психологические различия мужчин и женщин. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. – 464 с.
14. Дворянчиков Н.В., Носов С.С. Проблема половых различий в механизмах психологической защиты // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2006. – Том 12. – Гендерная психология. – №2. – С. 26–31.
15. Дружинин В.Н. Психология семьи. – М.: Знание, 2000. – 208 с.
16. Егорова М.С. Психология индивидуальных различий. – М.: Наука, 1997. – 328 с.
17. Здравомыслова Е.А., Темкина А.А. Социология гендерных отношений // Социологические исследования. – 2000. – №11. – С. 11–17.
18. Зиммель Г. Избранное. Соч. в 2-х томах. Т.1. Философия культуры. Т. 2. Содержание жизни. – М., 1996. – 420 с.
19. Каган В.Е. Воспитателю о сексологии. – Л.: Наука, 1991. – 256 с.
20. Колесов Д.В., Сильверова Н.Б. Физиолого-педагогические аспекты полового созревания. – М.: Педагогика, 1978. – 224 с.
21. Кон И.С. Введение в сексологию. – М.: Наука, 1989. – 336 с.
22. Кле М. Психология подростка (Психосексуальное развитие). – М.: Наука, 1991. – 176 с.
23. Курбаткина Ю.В. Психологическая дистанция в браке: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2006. – 26 с.
24. Либин А.В. Дифференциальная психология. – М.: Высшая школа, 1999. – 532 с.
25. Майерс Д. Социальная психология. – СПб.: Питер, 2000. – 682 с.
26. Осипова Н.А. Психологические особенности супружеских отношений в период кризиса молодой семьи: Автореф. ... дис. канд. психол. наук. – М., 2005. – 23 с.

27. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. – М.: Мир, 1993. – 320 с.
28. Серемягина О.С. Социально-психологические предпосылки межличностной напряженности в семье: Дис. ... канд. психол. наук. – Л., 1985. – 230 с.
29. Силласте Г.Г. Гендерная социология как частичная социологическая теория // Социологические исследования. – 2000. – №11. – С. 5–15.
30. Смирнова Н.В. Модели взаимодействия супругов и их удовлетворенность браком: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2005. – 22 с.
31. Тарасова Е.А. Гендерные отличия в конфликтном взаимодействии. – Воронеж, 2002. – 62 с.
32. Ташева А.И. Атрибутивные процессы в супружеских конфликтах: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1987. – 257 с.
33. Хубер Д. Теория гендерной стратификации // Антология гендерной теории. – Минск: Полюмя, 2000. – С. 77–98.
34. Ashmore R.D. Sex, gender and the individual // L.A. Pervin (ed.) Yandbook of personality: Theory and research. – New York: Guilford Press, 1990. – P. 486–526.
35. Bandura A., Walters R.H. Social learning and personality development. – New York, 1965. – 296 p.
36. Bisaria S. Identification and elimination of sex stereotypes in and from education programmes and school textbooks // UNESCO. – 1985. – Oct. – P. 1–37.
37. Bradbard M.R. Sex differences in adults» gifts and children’s toy requests at Christmas // Psychological Reports. – 1985. – № 56. – P. 969–970.
38. Bem S.L. The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality. – New Haven, CT: Yale University Press, 1993. – 470 p.
39. Bussey K., Bandura A. Self-regulatory mechanisms governing gender development. – New York: Child Development, 1995. – 641 p.
40. Dvorianchikov N., Nosov S. Gender aspects of psychological defences of adolescents / Book of Abstracts of XVII World Congress of Sexology, July 10–15. – Canada: Montreal, 2005. – P. 260–267.
41. Garvey C. Play. – Harvard Univ. Press, 1977. – 312 p.
42. Hartmann H. Capitalism, patriarchy and job segregation by sex // Signs. – 1976. – Vol. 1. – P. 137–169.
43. Kohlberg L. A cognitive-development analysis of children’s sex-role concepts and attitudes // The development of sex differences. – Stanford, CA: Stanford University Press, 1966. – P. 56–93.
44. Lewis M., Weinraub M. Origins of early sex-role development // Sex. Roles. – 1979. – Vol. 34. – №1. – S. 7–10.
45. Mackie D.M. Systematic and nonsystematic processing of majority persuasive communication // Journal of Personality and Social Psychology. – 1987. – Vol. 53. – P. 41–53.
46. Mischel W. A social-learning view of sex differences in behavior. In: The development of sex differences. – Stanford, CA: Stanford University Press, 1979. – P. 57–81.
47. Pruitt D.G., Carnevale P.J. Negotiation in social conflict. – Buckingham: Open University Press, 1993. – 423 p.
48. Serbin L., O’Leary K., Kent R., Tonick I. A comparison of teacher response to the preacademic and problem behaviour of boys and girls // J. Child Devel. – 1973. – Vol. 44. – P. 796–804.
49. O’Neill J.M. Assessing men’s gender role conflict. In D. Moore & F. Leafgren (Eds.), Problem solving strategies and interventions for men in conflict. – Alexandria, VA: American Association for Counseling and development, 1990. – P. 23–38.
50. Nierenberg J., Ross I. Women and the Art of Negotiating. – N.Y., 1985. – 361 p.
51. Martin C.L. Attitudes and expectations about children with nontraditional and traditional gender roles // Sex Roles. – 1990. – Vol. 2. – P. 51–165.
52. Maccobi E.E., Jacklin C.N. The psychology of sex differences. – Stanford, California, 1974. – 412 p.

---

**Камнева Нина Анатольевна** – канд. психол. наук, старший преподаватель ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина», Россия, Тамбов.

---



*Карнов Виктор Константинович*

## **ИННОВАЦИОННЫЙ СЦЕНАРИЙ РАЗВИТИЯ АПК И СЕЛЬСКИХ ТЕРРИТОРИЙ РОССИИ В УСЛОВИЯХ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ НЕСТАБИЛЬНОСТИ**

**Ключевые слова:** инновационное развитие, устойчивое развитие села, семейные фермы, кооперативы фермеров, социально-экономическое бизнес-проектирование, пилотный проект, агрогородок фермеров.

Обеспечение инновационного и устойчивого развития АПК и в целом сельских территорий России связано с настоятельной необходимостью пересмотра научных основ и положений аграрной экономики, аграрной политики и программно-целевого метода его планирования ввиду отсутствия необходимых результатов и отдачи в действующей практике развития страны и её регионов. Выход возможен в развитии инновационного бизнес-проектирования сельских социально-экономических комплексов в виде агрогородков фермеров и сельских предпринимателей и прилегающей к ним сельской территории. Ориентация развития АПК России на преимущественный экспорт готового продовольствия позволит многократно поднять его валовой продукт и на этой основе обеспечить рост доходов сельского населения до мирового уровня ведущих стран и соответствующий высокий уровень его жизни. Это также обеспечит наиболее равномерное и плотное заселение сельских территорий страны и более эффективное использование её природных ресурсов. Приведён пример бизнес-проекта создания и развития агрогородка фермеров «Арёмовский» для одноимённого городского округа в Свердловской области. Данный проект также применим и для организации агрогородка казаков станицы «Егоршинская», что имеет большое значение для освоения и заселения казачеством новых или неиспользуемых сельскохозяйственных земель и ресурсов, в том числе в отдалённых и приграничных районах страны.

**Keywords:** innovative development, sustainable rural development, family farms, cooperatives of farmers, the socio-economic-bines design, pilot agro-town farmers.

*Providing innovative and sustainable development of agribusiness and rural areas in general, Russia is due to the urgent need to review the scientific basis and the provisions of the agrarian economy, agrarian policy and program-target method of planning because of its lack of results and impact in the current practice of the country and its regions. Output is possible in the development of innovative business of designing rural social and economic systems in the form of agro-towns of farmers and rural entrepreneurs and adjacent rural areas. Orientation of Russian agriculture in the primary export of the finished food will greatly raise its gross domestic product and on this basis to ensure the growth of rural incomes to the level of leading countries of the world and the associated high level of his life. It will also provide the most uniform and dense population of the rural areas of the country and a more efficient use of its natural resources. An example of a business project creation and development of agro-town farmers' Artiomovskiy «for the urban district of the same name in the Sverdlovsk region. This project is also applicable to the organization agrotown Cossack village «Yegorshinsky» that is of great importance for the development and settlement of new and unused agricultural land and resources, including in remote and border areas of the country.*

### *Введение*

Нестабильность мировой экономики и проблемы её развития, возникшие в России в свете последних событий и мер взаимного её противоборства с западным миром требует новых решений и новых организационно-экономических

механизмов развития. Именно такие нетрадиционные решения и способны разогнать вновь её «буксующую экономику». Другими словами, кризис и нестабильность – удобное время для ускорения развития страны и даже её «экономического рывка». Агропромышленному комплексу (АПК) России также нужны новые организационно-экономические механизмы, т. к. существующие и уже использованные не дают требуемой отдачи, темпов и результата. В качестве нового механизма инновационного развития АПК России и её сельских территорий (СТ) можно вполне использовать, по-нашему мнению, такой его сценарий, основными элементами которого являются:

- семейные фермерские хозяйства;
- кооперативные объединения семейных ферм различного уровня;
- агрогородки фермеров как социальная и территориальная основа устойчивого социально-экономического развития и самоуправления СТ.

Такой организационно-экономический механизм на основе агрогородков фермеров (АГФ) может быть реализован в рамках специального бизнес-проекта (БПр), который по началу может быть пилотным или исследовательским по своей сути. Это необходимо потому, что науки и научных основ проектирования таких АГФ сейчас пока нет и, даже, наоборот, кругом много всяких *псевдонаучных домыслов и мифов* на этот счёт. Подлинная Наука подобного бизнес-проектирования может быть создана только при конкретной научной работе по созданию агрогородка фермеров, его реализации и последующего его всестороннего мониторинга. Таким образом и будет складываться *«адекватная»* агроэкономическая Наука, которая по словам Президента РФ *«и не наблюдается ныне»*. Появятся при этом необходимые научные специалисты уже и в *«адекватном»* образовании: школах агробизнеса, системе агроконсультирования и в аграрных вузах.

В этом деле также сложился неверный стереотип: не учёные, в т.ч. и крупные, создают Науку, а скорее наоборот, Наука *как практическое дело* создаёт самих учёных и гарантирует их научный рост. И если их нет сейчас, то они могут появиться только в одном случае – при занятии Наукой *как практическим делом!* Реализовав крупный сельскохозяйственный БПр до создания инновационного производства, достижения заданного социального результат (успеха) и т.п., мы получим в итоге также требуемых нам сейчас учёных-специалистов разного профиля, управленцев и педагогов высшей школы. Имея сейчас, вроде бы их же, мы не можем сделать ничего практически, т.е. нет у нас настоящего научного дела и ничего остального: самой науки, инновационного сельского производства и села, эффективного государственного управления и современного аграрного образования.

*1.1. Научно-образовательный центр как инструмент научного и инновационного проектирования и реализации агрогородка фермеров*

Для проектирования и реализации АГФ, считаем, необходим научно-образовательный центр (НОЦ) на основе временного научно-педагогического творческого коллектива (ВТК), который должен сформировать его руководитель как идеолог такого проекта, имея на это соответствующий заказ власти. Всякий нетрадиционный, крупный и значимый Проект требует такого его руководителя. По аналогии с оборонной сферой – Генерального Конструктора. Он его идеолог, создатель и руководитель. Иногда им просто назначают – история полна примеров подобного. Он несёт полную ответственность за успех Проекта. Предлагаемый нами НОЦ должен иметь в своём составе *научную часть* как научное его обеспечение и для формирования инновационного решения, и непосредственного проектирования и *образовательную часть*, которая поведёт подготовку, обучение, консультирование участников проекта на различных его этапах.

В её состав должна входить, например, бизнес-школа фермеров и сельских предпринимателей для обучения участников данного и других подобных Проектов, которую предлагается организовать, например, в г. Артёмовском Свердловской области или каком-либо другом месте реализации проекта. Но сам процесс обучения может иметь и другие места, и организации, и стажировки – вплоть до зарубежных. Работа научного центра предлагает полную его открытость как для освещения результатов, так и участия в работе его ВТК всех желающих. При этом будет приветствоваться любая форма участия, в т.ч. и заочная и, естественно, обмен научным и практическим опытом, методиками и сложение усилий участников для достижения общего результата и его распространения в других местах области и страны.

Основой успеха такого проектирования, по-нашему мнению, может быть только ориентация на инновационные решения и технологии, которые должны лежать в основе малого сельского предпринимательства и в целом всей экономики СТ. Только они могут обеспечивать успех и высокую конкурентоспособность продукции СТ на рынках, включая мировой. Ориентация на успешный экспорт основной части сельхозпродукции и его обеспечение является основным трендом такого БПр и в целом развития российского села. При этом основной экономической ячейкой должны стать семейные фермы различного производственного и коммерческого профиля и их кооперативные организации и союзы снизу доверху и на их основе.

Однако в настоящее время положение в АПК и на СТ страны в целом по мнению академика И. Н. Буздалова характеризуется *«как системный структурный кризис, угрожающий продовольственной безопасности страны»* [2, с. 39–44]. И это несмотря на очевидное оживление в российском АПК и его «пищёвке», связанным с некоторым его оживлением на фоне предпринятых нами антисанкций. Но этот ложный кризис он связывает в целом с кризисом экономической аграрной науки, находящейся в сильной зависимости и даже под диктатом аграрной политики, играющей здесь первую и руководящую роль. Именно от неё исходит *«взаимоисключающая разнонаправленность целей развития АПК и села и полная их декларативность»*, которые свойственны всем программным документам развития АПК страны и её регионов, а также СТ России в целом.

Об этом же говорят и пишут его коллеги из ВИАПИ им. А.А. Никонова РАСХН в итоговом отчёте за 2010 г., подводящем результаты их исследований за предшествующие 5 лет [7]. А это был период самого благополучного экономического положения в стране и АПК соответственно и больших возможностей его развития. Последовавшие затем кризисные годы должны были дать импульс для поиска новых методов, решений и механизмов в развитии селе, т.к. используемые ранее не оправдали себя и уже не дали ожидаемого от них результата. В развитие и подтверждение слов И.Н. Буздалова и его коллег из института можно привести много доводов:

- низкий уровень средней оплаты труда в селе, составляющей около половины от средней зарплаты (52%) по стране и её отраслям в результате чего СТ и АПК страны стали местом с самой низкой зарплатой и доходами, и наибольшей концентрации бедного населения в стране (до 40%);

- низкая производительность труда в сельском хозяйстве, уступающая развитым странам хзначительно, а в ряде подотраслей – до 8–10 раз, что и является экономической базой низкой оплаты труда на селе в целом и результатом отсутствия эффективных мер со стороны отраслевых и государственных органов по её интенсивному росту в предстоящий период и в соответствии с принимаемыми повсюду Программами и Стратегиями развития АПК, села и продовольственных рынков в регионах. Так, например, в аналогичной госпрограмме Свердловской обл. до 2020 г. предусмотрено создание всего 2,63 тысяч ВПРМ – высокопроизводительных рабочих мест на селе, а общий рост производительности труда к 2020 г. планируется повысить только на 70% (!?);

– крайне низкий уровень развития фермерства и малого сельского предпринимательства, отсутствие в связи с этим на СТ полноценного и экономического дееспособного сельского среднего класса. Так в Свердловской области количество фермерских (крестьянских) хозяйств составляет чуть более 700, что, например, в 90 раз уступает численности их в соседней Финляндии, соизмеримой с областью по численности населения, площади и природно-климатическим условиям, но прямо с диаметрально противоположными результатами по уровню их развития, доходам и качеству жизни сельского населения, а также и по обеспечению ими продовольственной безопасности региона;

– низкий уровень развития сельской экономики, её эффективности и конкурентоспособности на внутреннем рынке и полное отсутствие экспорта с недопустимо высокой зависимостью от импорта продовольствия. Так Финляндия кормит, например, своим молоком и молочными продуктами Европу, мир и Россию (известный молочный её концерн «Валио» – кооператив 10 тысяч семейных молочных фермеров), а соседняя с ней Карелия – откровенно депрессивный сельскохозяйственный регион России;

– высокая импортозависимость страны в целом ряде продовольственных товаров при недостаточном их производстве в стране и при наличии у нас для этого всех возможностей. Так производство молока и молочных продуктов в значительной мере покрывается импортом. А также многих продуктов, включая мясо, рыбу, овощи, фрукты, вина и т. д.;

– Россия *экспортирует* практически один вид сельхозпродукции – *зерно пшеницы* и то с большими издержками и крайне неэффективно, т.к. одновременно в больших количествах завозит *по импорту* дорогостоящие продукты глубокой переработки этих зерновых культур в виде крахмала, глюкозы, фруктозы, клейковины и других производных от них продуктов;

– сложилась недопустимо большая зависимость сельского производства от импорта различных семян, пород племенного скота и птицы, химических средств защиты, ветеринарных препаратов, специальных и добавок и т.п., и многого другого; во многом нарушена племенная и селекционная работа в целом и т. д.

По мнению академика, *аграрная политика* подменила собой *аграрную экономическую науку* и диктует обществу *ложные цели и пути развития* и сама же оценивает их результаты, как, и следует ожидать, – «в целом положительные, но с рядом недостатков», которые если «поднажать», то будут вскоре устранены. На это и направлена в основном вся государственная политика в данной сфере экономики и в социальном развитии.

Однако итоги и выводы Госсовета при Президенте РФ от 21/04-14 г. [3], вроде, *многое* поставили на свои места. Особенно показательно в этом отношении выступление Президента РФ, в котором экономическая наука в целом и аграрная экономика в частности охарактеризована как «*неадекватная*» уровню стоящих и решаемых задач и состоянию развития АПК и СТ в целом. Вина за это возложена непосредственно на РАН, её региональные экономические институты (Карельский, в их числе) как *несостоятельные* и вполне «закрывающие ту реформу, которая с ней происходит». Далее им вполне очевидно раскритикована вся «цепочка» – до экономического государственного управления («*управленцев*») и высшего образования, готовящего кадры экономистов и других гуманитариев, как для науки, так и для сферы управления, по «*устаревшим образовательным стандартам*» [6]. Также Президент впервые дал глубокую и системную оценку состояния дел в аграрном секторе экономики страны, её управлению и системе подготовки для них кадров специалистов и учёных. Такой современной системы у нас нет и в этом корень многих бед и проблем.

Этой оценке Президента предшествовало ещё несколько лет назад мнение ректора ВШЭ Я.И. Кузьмина, который также даёт низкую оценку российской экономической науке в целом, а *«среднее её состояние характеризует как очень тяжёлое»* [4]. Беду современной экономической науки он видит в необъективной статистике советского периода, которая и породила «такого рода *псевдонауку*», которая «сейчас охватывает больше половины людей, аттестующих себя как экономистов». И далее он говорит: *«мы живём в условиях экономики, которую во многом «просчитывают» авторы псевдо или купленных диссертаций»*.

Существующая же экономическая наука неадекватна и недееспособна, а главное – не даёт требуемого результата в развитии села и СТ. Это в первую очередь относится к аграрной экономике, являющейся основой сегодняшнего экономического управления в АПК и современного аграрного образования. В этом триумвирате – наука-производство-образование, ведущая роль должна принадлежать Науке, но она при этом не должна быть «декларативной», лозунгово-призывной и живущей навязанной ей аграрной политикой системой давно устаревших (и надуманных) лозунгов и «мифов» вроде:

- «особого пути» российского крестьянства, отличного от других стран и их экономик;
- «фермерство» – не для нашего российского села;
- «сельский труд – самый дешёвый труд»;
- «высокая капитализация, механизация, энерговооружённость и т.п.» – единственная и беспорная основа интенсивного пути развития АПК;
- «необходимость сохранения повсеместно традиционного российского села и сельского быта» и традиционной формы заселения территории (сёла и деревни) и другие.

В итоге всего этого *главная цель*, провозглашаемая во всех Программных документах развития АПК в виде обеспечения продовольственной безопасности страны (или даже региона), остаётся недостижимой уже последние 100 лет, включая и 25 – постперестроечных, с тех пор как «российское крестьянство» *закончилось как класс*. А его нет уже 100 лет! Отсюда и происходят системно и неотвратимо все наши *«аграрные беды»* и наша полная зависимость от продовольственного импорта. Страна, «набитая нефте- и газовыми долларами», богатейшими природными и сельскохозяйственными ресурсами в очередной раз *щипет* сейчас (в 2015 г.) в мире поставщиков недостающего нам продовольствия.

О каком «российском селе и традиционном сельском быте» идёт речь? Что видят за этими словами очередные *«устроители села»*? Это может быть то, что ещё из пушек расстреляно при подавлении крестьянских восстаний в 20-х годах прошлого века в Советской России? Российское село в современном виде только стало складываться в ходе успешной аграрной реформы Столыпина, но его перечеркнула гражданская война и советская власть. *Оно просто не успело состояться*. Сохранять-то традиционного нечего. И Программы о сохранении его и традиционного сельского быта пишут люди, которые никогда не пошлют своих детей и внуков жить и работать там. А надо-то делать как раз наоборот: разрабатывать и осуществлять на селе такие Программы развития, куда стремились бы, в первую очередь, собственные их (и наши) дети, потому что там не только должно быть хорошо, но там должно быть лучше, а главное, *богаче жить, чем в городе*.

#### 1.2. О научности аграрной экономики

Необходимо также остановиться на *научности аграрной экономики* и возможности исполнения ею ожидаемых от неё функций как методологической базы. Известно, что перед принятием аграрной реформы Столыпина ей предшествовали в стране обширные и длительные научные исследования существовавшей и развивавшейся после отмены крепостного права российской

сельской экономики. Этим, кстати всю жизнь, очень активно занимался дядя Столыпина Дмитрий Аркадьевич Столыпин и в целом вся российская наука. Именно он и его сторонники пришли в рамках длительной научной дискуссии с их оппонентами к выводу о более высокой экономической эффективности личных (*хуторских*) хозяйств сельских граждан по сравнению с сельской общиной и крупными дворянскими хозяйствами и капиталистическими землевладениями. Этот вывод был ими сделан на основе длительных, многолетних исследований и реальных экономических расчётов, а также многочисленных хозяйственных экспериментов, с обработкой и сбором большого статистического, социологического и другого объективного материала. Результаты этих исследований были опубликованы в виде многих научных трудов и в целом ряде публикаций в научной отечественной и зарубежной литературе, в периодических изданиях. Эти исследования, производственные и социальные эксперименты Д.А. Столыпина и его сторонниками, и *оппонентами* проводились на протяжении почти 30 лет до 1893 г., создав современную для того времени *аграрную экономическую науку и сельскую социологию* [10, с. 640].

Собрав материалы 20 лет исследований, Д. А. Столыпин пишет обзор «Наш земледельческий кризис» (1891 г.), в котором доказывает, «что падение производительности труда, малоземелье, низкая культура полей, плохая оплата вложенного в них труда, бедность крестьян, их классовая злоба во многом происходит из отсталого общего пользования. Требуется более эффективное землепользование». Сделав однозначные выводы в пользу хуторской системы и личного землепользования (и владения), он подтвердил это десятилетними производственными экспериментами в собственных и других имениях во многих губерниях России. Важно также, что они были максимально публичными для всего российского общества и выполнялись с широким привлечением научных кадров и организаций того времени как его сторонников, так и его оппонентов. Он также впервые поставил (ещё в 1869 г.) вопрос *об организации государства переселения крестьян на свободные земли за Урал*. Он считал, *что туда поедут в основном инициативные и предприимчивые люди, их надо поддерживать и тогда выиграют все, и страна в целом!* При этом он был убеждён, что *социальные задачи развития села должны решаться одновременно и на научной основе* [10, с. 640].

Таким образом, в начале 90-ых годов XIX века в России сложилась наука *социально-экономического преобразования* и дальнейшего развития сельского хозяйства, с которым в стране было связано 85% её населения. И это во многом плод усилий и систематической научной деятельности дяди П.А. Столыпина, Д.А. Столыпина, которой он посвятил всю свою жизнь.

И сам П.А. Столыпин – будущий реформатор России приехал в 1889 г. в Ковенский (ныне г. Каунас, Литва) уезд предводителем местного дворянства и председателем Ковенского суда мировых посредников, а также в своё имение (поместье) площадью 855 десятин. Т.е. он был *практическим крупным землевладельцем и хозяйствующим сельхозтоваропроизводителем* того времени, имея также ещё несколько других поместий в разных губерниях России. Он самым активным образом включается в жизнь уезда и, в первую очередь, в сельское хозяйство, руководя естественно и своим поместьем. Он не только глубоко постигает и изучает его проблемы, но начинает сразу же претворять в жизнь прогрессивные, по его мнению, дела. Так он создает *уездное сельскохозяйственное общество и склад сельскохозяйственной техники*, стремясь практически повысить культуру земледелия, поднять его производительность и эффективность. Он начинает создание *сельскохозяйственной школы с большим интернатом* для подготовки квалифицированных сельских кадров и обучение их новейшим технологиям и организации сельского хозяйства. При ней планировалось иметь образцовую ферму с конюшнями для *обучения будущих скотоводов*. После скорого перевода Столыпина на другое место его план

успешно осуществит его преемник – *хорошие идеи легко приживаются!* (Это же очевидный и наглядный пример современного сельского бизнес-инкубатора!)

При этом он уже в 1889 г. делает ещё один знаменательный шаг для будущих своих реформ: по его почину в г. Ковно был построен *Народный дом* со столовой, гостиницей, библиотекой, читальным и театральным залами, где силами местных актёров устраивались спектакли, народные балы, первые сеансы кино и т.п. Это уже *реальная практика социального преобразования* народной жизни совместно и одновременно с экономическими преобразованиями, составляющая суть того *социально-экономического развития* [10, с. 640], которое до сих пор ускользает от нас, нынешних властей и науки, и никак не поддаётся *нашему планированию, программированию* и т. п. Отсюда начнётся его реальная общественно-государственная практика и работа в социально-экономическом преобразовании руководимых им территорий и губерний. Далее он будет губернатором Гродненской, а затем и Саратовской губернии. Его метод эффективен и продуктивен: *изучай и преобразуй*. Безусловно, он приходит в своей деятельности не на «голое место». Наука того периода много сделала для анализа ситуации и предстоящих преобразований, а он за 15 лет, предшествующих реформам, проходит богатейшую общественно-государственную практику хозяйствования и социального развития села и практического собственного «бизнеса».

П.А. Столыпин, по-нашему мнению, внесёт в Науку государственного управления (стратегического менеджмента как сейчас бы сказали) *свою науку и практику*, успешно реализует её, но так и *останется непонятым обществом* и даже в чем-то им отвергнутым. И это продолжится до сих пор! При этом одновременно продолжают (уже целое столетие!) и *наши неудачи* в тех сферах экономики и социологии, в которых он нашёл уже тогда успешное, эффективное и практическое решение. Науке известен и в ней широко используется исторический метод исследований, входящий в её научный арсенал. Им широко пользуются при изложении, например учебных курсов по экономическим дисциплинам. Так изложение экономической теории авторы добросовестно начинают с анализа меркантилизма и даже более ранних экономических воззрений и учений, и т. д., вплоть до самых современных. Это обычно, нормально и даже требуется при выполнении любой научной работы.

Но занимаясь современной проблемой АПК России, мы вдруг поступаем совсем *антиисторически*: для нас как бы не существует аграрной экономики России XIX века и предшествующего аграрной реформе Столыпина её важнейшего и очень продуктивного периода. Сама же эта столыпинская аграрная реформа в экономической науке представлена в виде своеобразного *клубка штампов (клише) и поверхностных заключений*. Ими наполнены рефераты студентов, диссертации магистрантов, аспирантов, докторантов и т.п. Но у них же есть ещё преподаватели, научные руководители, рецензенты, оппоненты и т.п. Даже представляется, что выстроена какая-то система отторжения и неприятия П.А. Столыпина, а главное его идей, методов, механизмов в решении важнейших проблем нашего государства, решений успешных ранее и адекватных для нашей нынешней страны.

Именно в тот период в России сложилась и развивалась, эффективно и рыночно высококонкурентная сельская экономика, которая успешно и за короткое время вышла на мировой рынок продовольствия. Задача, которая нам сейчас *никак «не даётся»*. У нас сельское население «бежит» в город, брошены пахотные земли на десятках млн. га, снижается население (и заселение) Сибири и Дальнего Востока, село беднеет, исчезают высокими темпами личные подсобные хозяйства (ЛПХ) селян как потенциальная основа успешного фермерства и устойчивого развития села.

При Столыпине же в Сибирь организованно с помощью государства переезжают жить и работать на новые земли, успешно осваивая их, миллионы крестьян центральных районов России. Строится Амурская железнодорожная магистраль и Китайско-Восточная железная дорога в Манчжурии (Северный Китай) и бурно одновременно развиваются экономически прилегающие к ним территории, в том числе и сельское хозяйство. Быстро и энергично, на высокой научной и профессиональной основе реализуются такие большие социально-экономические Проекты, благотворное влияние которых сказывается и до сих пор. Россия уверенно завоёвывает международные рынки зерна, сливочного масла, мёда и других продуктов, уверенно обеспечивая себя всем необходимым продовольствием. В то же время, например, реализован Проект по развитию хлопководства в Средней Азии и импортозамещению хлопка из США с развитием российской текстильной промышленности на его основе, ставшей ведущей в Европе. В стране создана система аграрного образования и аграрной науки. Россия – признанный лидер в мире в сфере развития кооперации, особенно сельского населения и его хозяйств, охватившей *более его половины*. Сейчас же мы не можем продвинуть её даже на несколько процентов (< 1,5%). В стране в тот период бурно развиваются все атрибуты и институты свободной, рыночной и демократической экономики, а также массового и мелкого предпринимательства (личных хозяйств), которое являющегося «ахиллесовой пятой» нынешней нашей экономической действительности. И как результат всего через 4 года после начала реформ (1910г.) Россия имеет уже профицитный госбюджет и так – до начала Первой мировой войны.

При этом П.А. Столыпин подчёркивает, что такой высокий результат достигнут при *относительно небольших затратах государства на эти цели* и совсем не ставит *успех развития* в зависимость от требуемых для этого больших инвестиций и необходимости обязательного привлечение крупного зарубежного капитала [10, с. 640]. (Мечта же наших нынешних руководителей – иметь свой «солидный инвестиционный портфель»).

### 1.3. О «традиционности» российского села

Кстати уже тогда начинает складываться новое российское «хуторское» село и разрушаться *старое общинное, т.е. традиционное*. В ряде мест с наиболее высокими темпами хода аграрной реформы *социум сельских общин* быстро и без большого сожаления селян превращался в *хуторской* с более богатой жизнью и *более лёгкой работой* ввиду её очевидной рациональности и удобства. Тогда же в подтверждение этого говорили, подчёркивая разумность происходящего переустройства: «не успели колёса телег второй раз смазать (*дѣгтем*), а снопы-то уж все перевезли!» [10, с. 640]. И никто об утраченной традиции убогости, бедности и т.п. не жалел, даже о *церквях и погостах*. Также легко переезжали и в Сибирь, и на Дальний Восток – к лучшей и богатой жизни. Это стремление – к лучшему и хорошему всегда было и остаётся важнейшим стимулом и организатором нашей жизни. Именно в этом плане *народные традиции непоколебимы*. Это и надо ставить в виде главной цели современного развития села: *лучше и богаче!*

Замена деревень (и сёл) на хутора тогда соответствовала более прогрессивной сельской экономике, пришедшей на смену сельской общине. Хутор стал богаче, благоустроенней, насыщен хозяйственными постройками, техникой и т.п. Хутор – это *не просто маленькая деревня* – это более высокая ступень развития сельской экономики и уровень жизни крестьянина. И он даже сейчас сохранился в Прибалтике, странах Восточной Европы. И в них проживают более богатые по сравнению с нынешним российским селом одиноличные сельские хозяйства, фермеры и т.п., но он уже тоже отживает «свой век», уступая место более эффективной производственной *семейной ферме* как в Финляндии, в Центральной и Западной Европе и, особенно, в США и Канаде.



Призыв к сохранению традиционного российского села и сельского быта не поддается разумному осмыслению и восприятию ни с каких-либо позиций и соображений. Возможно, у его сторонников оно представляется как «те же маленькие избушки на три окна» и сельские жители (в основном пожилые) приодетые в рубашки-косоворотки и сарафаны с кокошниками, которые с утра и до вечера развлекают приезжих туристов. А сколько им при этом платить? И кто это будет делать? Может быть так – чуть-чуть, дополнительно к пенсиям, прокормятся как-нибудь своими огородами, да «бурёнками». Традиционные российские деревни и нынешнее село были и остаются сегодня основной *«территорией бедности и даже нищеты»*. И сейчас это становится всё отчетливее: 40% бедного населения страны проживает именно там. И как только у него появляются средства, то сразу же сельские перестраивают свои убогие дома или строятся совсем заново и совсем даже «не по-деревенски», а с хорошим городским размахом или даже более того. К хорошему, как известно, привыкают быстро и прочно, а за *«традиционную сельскую нищету и коммунальное убожество»* никто и не держится.

Другой «руководящий тезис» нашей аграрной современности призывает сохранить все без исключения с.н.п., невзирая на их численность населения, наличие производств, социальное обустройство и т.п. А их в стране 143 тысячи. Это очень мало и в то же время очень много: важно, как на это посмотреть. Такое количество с.н.п. для нашей большой СТ очень мало и заселённость её ими крайне низка. Например, в США на 5–6 млн кв. км СТ приходится около 2,2 млн семейных ферм и ранчо. Т.е. на одну ферму приходится *в среднем* 450 га земли. Практическая плотность заселения территории у них как минимум раз в 10–15 выше российской. Хотя сельские территории США считаются малозаселёнными и «пустынными», т.к. на них проживает всего менее 10 млн человек из 320 млн человек обшего. При этом до каждой фермы проложена автодорога, действующая круглый год, и линия электроснабжения. У нас же до 50 тыс. с.н.п. нет круглогодичной транспортной связи, т.е. автодороги, как важнейшего атрибута современности и цивилизованности жизни и других её благ.

Нам тоже следовало бы иметь на наших СТ примерно такое же количество ферм (и фермеров) в количестве 2,2–2,5 млн хозяйств, равномерно рассредоточенных на СТ общей площадью до (7–8,5) млн кв. км. или на 700–850 млн га, включая часть и лесных территорий. При этом заселённость (*плотность*) наших СТ возрастёт на порядок и более за счёт многократно большего количества ферм по сравнению с нынешними сельскими поселениями и до каждой также будет проложена автодорога и электросеть. Вся эта наша СТ при этом будет находиться в хозяйственном и экономическом использовании и обороте, принося высоких доход и уровень жизни сельскому населению.

Это может быть *разумной альтернативой традиционной заселённости СТ* России в виде деревень и сёл, которая экономически устарела и изжила себя ещё 100 лет назад. Так территория Финляндии площадью 350 тыс. кв. км «заселена» примерно 70 тыс. семейных ферм, что только в два раза меньше общей численности с.н.п. России, а в среднем на каждую ферму приходится территория около 500 га с учётом леса. Таким обр., выбор сценария социально-экономического развития России в аграрном секторе её должен происходить не на основе отжившего давно традиционного с.н.п. (села и деревни), а на более адекватном современном экономическом реалиям и эффективном сельском поселении в виде производственной семейной фермы, расположенной вблизи центров социального и экономического развития в виде современных агрогородков фермеров и сельских предпринимателей с численностью не менее 2–3 тыс. жителей.

Кроме того, попытка развивать в социальном плане большинство из имеющихся сейчас 143 тыс. с.н.п. представляется нам задачей *экономически нереальной и неосуществимой*. Например, только для обеспечения круглогодичной транспортной доступности до 50 тыс. с.н.п., не имеющих её на сегодня, требуется строительство 500 тыс. км автодорог с твёрдым покрытием, что превосходит по протяжённости всю имеющуюся дорожную сеть страны. Но её мало построить, потратив на это:  $(20-40 \text{ млн руб./км}) \times 500 \text{ 000 км} = (10-20) \text{ трлн руб.}$ , их ещё, а также уже имеющиеся сельские дороги до остальных 93 тыс. с.н.п., надо ремонтировать и содержать в надлежащем состоянии. При существующем нормативе: около 1,2 млн руб. – год/км  $\times 1 \text{ 500 000 км} = 1,8 \text{ трлн руб./год}$  – это будет необходимая ежегодная сумма средств только на эти цели. Сравните её со средствами государства на поддержку АПК и села и поймёте её неподъёмную величину и бессмысленность.

Таких денег у государства нет и никогда не будет, поэтому такой сценарий развития АПК и СТ и не реализуем. Кроме того, развитие и содержание социальной инфраструктуры на селе обходится бюджету многократно дороже, чем в городе, особенно крупном, а качество социального обеспечения будет там заведомо и несравненно ниже городского уровня *всегда*. Попытаться создать такую систему даже в большинстве нынешних с.н.п. экономически нереально и нецелесообразно, да и *не получается никак*. Заметим попутно, что в период столыпинской агрореформы и заселения вновь огромных территорий страны проблемы строительства сельских дорог и транспортной проблемы никогда не стояло и государство на эти цели особенно не тратилось. Но экономика и социальная среда успешно тогда развивались. Может быть стоит вначале разобраться, как это достигалось, а не стремиться бросать на её решение огромные государственные средства.

Экономический сценарий эффективного развития СТ России таким образом должен состоять в том, чтобы «убрать оттуда» как можно больше населения в города как это и происходит в развитых и развивающихся странах мира: в США – 9 млн человек сельского или 3% общего населения, в Финляндии – 270 тыс. человек или 5,4% и т. д. «*Дорогое для государства*» сельское население целенаправленно и экономически объективно «сводится до минимума», но оставшемуся жить и работать там обеспечиваются доходы, превосходящие в среднем городской уровень: в США – это *в 2 раза в среднем больше* [10, с. 6–12]. Меньше сельское население – значит надо меньше сельских школ, сельских больниц, сельской полиции, пожарных и т.д., которые многократно *дороже «городских»* и требуют для себя также сельских льгот и повышенной оплаты своего труда – иначе туда просто никто не поедет жить. Социальное обслуживание сельского населения должно быть сосредоточено в соседних городах в более укрупнённом, экономичном и в более качественном варианте. Если представить, что до 500 семейных ферм будет социально обслуживаться в одном ближайшем к ним агрогородке – месте из совместного проживания, то на 2,5 млн потенциальных ферм в стране понадобится около 5 тыс. таких городков. Это в 20–25 раз меньше всех имеющихся сейчас в стране традиционных с.н.п. Развитие и содержание такого небольшого количества сельских агрогородков становится для общества уже экономически реальной задачей, тем более, что многие из них уже имеются в виде сегодняшних с.н.п. и уже с достаточно развитой социальной сферой.

#### *1.4. Крупные сельские хозяйства или семейные фермы и система их оценки*

Следующим аспектом этого сценария должна стать *минимизация требуемых капитальных вложений* на развитие СТ и их экономику со стороны государства и инвесторов. При этом также следует отказаться от привлечения на них *крупных инвесторов*, в т.ч. (и даже в первую очередь) *иностранных*. Очевидно, что они придут туда (на село) только в двух случаях:

– при *дешевизне* получаемых в пользование природных и сельхозресурсов по сравнению с другими странами;

– при дешёвизне «сельского труда», в роли которого будет местное население или «привозное» – для работы у них «по найму» и т.п.

В России нет примеров, когда крупный инвестор, привёзший, например, из Канады (или Голландии) современную технологию сельхозпроизводства, стал бы платить работающему на ней персоналу «канадскую» (по размеру) зарплату, например, в 70–100 тыс. руб./месяц или более. Такого нет нигде. Так УГМК, уже имеющая в своём составе специализированное агроподразделение – УГМК-АГРО, на своём животноводческом комплексе «Патруши» платит персоналу нижнего и среднего (наиболее массового) звена настолько низкую зарплату, что работников туда набирает уже только на соседних депрессивных территориях Курганской обл. – местные и в округе уже давно отказываются работать у них. Всё это происходит при этом *«под разговоры»* об объективно высокой себестоимости производства у нас сельхозпродукции, особенно животноводческой. Так и хочется задать вопрос: если не умеешь производить продукцию по приемлемой цене – зачем вообще за это дело браться? Умеешь хорошо производить медь, и продолжай это – *свой профильный бизнес*. Но в условиях монополизации рынка крупными СХТП, высокими и постоянно растущих цен на продовольствие соблазн работать в этой сфере экономики появляется у многих: УГМК, Газпром, «Молочный продукт» из Рязани, зарубежные фирмы и т.п. При этом они полностью *«перекрывают»* выход на рынок малых сельских производителей и фермеров, способных работать на более низком уровне себестоимости и цен на продовольствие и даже успешно выйти с ним на мировой рынок при высоких собственных доходах.

Крупный сельскохозяйственный инвестор строит большие как говорят при этом, *«современные предприятия»*, да ещё добавляют для пушей важности: «наукоемкие» или «роботизированные» и т.п. Между тем, бездоказательно провозглашённый кем-то и подхваченный сельскохозяйственной наукой как объективная научная истина эффективности производства, принцип его необходимой *«концентрации»* до максимально возможного уровня давно уже «соседствует», например, в США и других развитых странах с принципом *«рассредоточения»* производства в АПК, особенно в его *био- и органической составляющей части* как наиболее экономически разумное их сочетание для извлечения максимальной выгоды и конкурентных преимуществ. Это касается даже птицеводства, где максимальное качество продукции, её экологичность и высокая конкурентоспособность достигается только при разумном и экономически обоснованном *сочетании этих принципов*. При этом откорм бройлеров ведётся на семейных фермах в условиях их *бесклеточного содержания* с 100-тысячным поголовьем в год и при достижении высоких («по-американски») доходов фермеров-птицеводов. (Кто же будет иначе жить на этих удаленных от цивилизации сельских фермах)!

Так крупная птицеводческая фирма в США с годовым производством в 40 млн бройлеров в год даёт работу ещё 400 семейным фермерам, а *не наёмным работникам* как у нас [1, с. 528]. *Разница, как говорится, очевидная*. В целом же при такой организации птицеводства достигается снижение себестоимости производства продукции (птицы) в результате экономии больших средств на дорогом в США ветеринарном обслуживании и ветеринарных препаратах, необходимых в большем количестве в условиях промышленного и клеточного содержания бройлеров по сравнению с фермерским. Т.е. цена продукции становится ниже, а качество её при этом заметно улучшается: их курицу, как говорят, можно есть и *«без кетчупа»* – в этом состоит стержень их рекламы и *высокого спроса* на их качественную продукцию. И он действует безотказно, особенно вместе с пониженной ценой. Как видно из примера, фирма получила конкурентные преимущества на рынке за счёт инновационных решений в организации птицеводства и отказа от традиционного промышленного содержания и выращивания бройлеров в условиях их высокой концентрации (экономически, на первый взгляд, более выгодной, вроде бы), но

которое в данном случае, наоборот, резко ухудшает экономические показатели и её конкурентоспособность. Предпринимаемые при этом усилия для создания каких-то исключительных условий содержания: искусственный климат, освещённость, стерильность, высококачественный корм и вода и т. д. и т. п. – всё это приводит к *обратному результату*, т.е. продукция становится очень дорогой и *невкусной*, и её уже невозможно есть *без кетчупа*. Потребителю же нет дела до «высокой наукоёмкости» той или иной продукции и особенно продуктов питания. Высокая цена – лишнее свидетельство как раз их «не научности».

«Прогресс и уровень развития производства определяется не его механизацией и даже не роботизацией – это есть *увеличение его продуктивности при минимуме затрат*» [1, с. 528]. Кроме того, крупные СХТП и животноводческие комплексы (ЖК) создают большие проблемы и риски в плане экологии и даже безопасности для окружения, включая здоровье сельского населения. Об отрицательных последствиях, особенно экологических, наших крупных животноводческих комплексов хорошо известно и много говорится. Однако у нас повсеместно считается (*официально*), что чем крупнее сельхозпроизводство, тем лучше! Но на этот процесс следует взглянуть, по-нашему мнению, и с других точек зрения.

К важнейшим критериям-оценкам эффективности развития сельских территорий и АПК России можно отнести следующие.

1. Качество сельскохозяйственной продукции и продовольствия на её основе, соответствующее нормативным требованиям.

2. Стоимость (и её основа – себестоимость) сельскохозяйственной продукции и цена продажи продовольствия.

3. Доходы производителей сельхозпродукции и её переработчиков на продовольствие, а также её продавцов как составных единого комплекса в продовольственном снабжении населения.

4. Капиталоёмкость развития сельской экономики и её инвестирования.

5. Размер государственной поддержки развития сельской экономики.

6. Уровень (доля) экспорта сельхозпродукции и готового продовольствия.

7. Экологическое качество продовольствия и его производства.

8. Продовольственная безопасность населения страны.

9. Уровень жизни и доходов сельского населения.

10. Заселённость сельских территорий России и их устойчивое развитие.

11. Развитие и роль биоэнергетики сельских территорий.

12. Уровень социального развития СТ и с.п.

13. Другие: энергоэффективность АПК, транспортная инфраструктура СТ и доля транспортной составляющей в себестоимости и цене готовой продукции СТ в плане их сокращения и минимизации.

Наличие большого числа значимых и важных оценок (факторов) затрудняет задачу оптимизации исследуемого процесса – развития АПК и в целом сельских территорий страны. Значение и величина этих факторов будут в наибольшей степени влиять на успех развития, его качество, темпы и результаты. А какими они должны быть при этом? Каков вес и взнос каждого?

Ввиду сложности такого анализа и неясной «весомости» этих различных факторов и вклада каждого в конечный итог, по-нашему мнению представляется *возможным другой методологический подход*. Для оценки качества и эффективности развития сельских территорий можно использовать *сценарный метод* (или подход) с качественным анализом влияния тех или иных вариантов развития на оценочные факторы и их общий итог или их соотношение.

Тем более, что пока можно ограничиться только двумя принципиально разными сценариями: *развитие сельских территорий на основе крупных сельскохозяйственных организаций и агрохолдингов (КСХО) или на основе преимущественного развития семейных ферм и их кооперативных объединений (КСФ)*.

Анализ этих двух «сценариев» развития показывает, что КСХО по всем оценочным показателям проигрывает кооперированному семейному фермерству (КСФ). Его результаты более наглядно можно продемонстрировать в виде таблицы.

Таблица  
Оценки критериев развития АПК и СТ по двум их сценариям

	Показатели (критерии)	Крупные СХО	КСФ
1	Качество продукции	снижается (-)	высокое (+)
2	Стоимость (и себестоимость)	высокая (-)	снижается (+)
3	Доходы производителей	низкие (-)	высокие (+)
4	Капиталоёмкость развития	высокая (-)	низкая (+)
5	Размер господдержки	высокий (-)	низкий (+)
6	Уровень экспорта продукции	низкий (-)	высокий (+)
7	Экологичность продукции	низкая (-)	высокая (+)
8	Продовольственная безопасность	низкая (-)	высокая (+)
9	Заселённость СТ России	низкая (-)	высокая (+)
10	Уровень жизни сельского	низкий (-)	высокий (+)
11	Развитие биоэнергетики СТ	низкий (-)	высокий (+)
12	Социальное развитие СТ	низкое (-)	высокое (+)
Другие		(-, -, -)	(+, +, +)

Государство может именно КСФ (как и в США сейчас, и ранее в России) объявить совершенно обосновано наиболее приемлемым, главным и основным сценарием для устойчивого развития сельских территорий и поддерживать его всесторонне и преимущественно. Только в этом случае на селе может появиться многочисленный и состоятельный средний сельский класс, которого никогда не будет при развитии КСХО. Именно по состоянию этого массового среднего класса властям надо оценивать успехи своей аграрной политики, а также при условии обеспечения всего населения страны качественным и доступным питанием при минимальной доле затрат на него семейного бюджета в среднем не более 10–12% (как в мире), а не 40% и более как сейчас у нас.

Развитие села преимущественно через КСХО приведёт к целому ряду очевидных уже сейчас и неизбежных в будущем негативных социальных последствий и непроизводительных затрат средств (бюджетов) всех уровней и налогоплательщиков непосредственно. Вследствие этого, данный путь не приемлем для наших Программ развития сельского хозяйства и АПК в целом. Он приведёт, как это и показывает нынешняя практика, к безудержному росту стоимости продовольствия, питания в целом и к снижению по этой причине продовольственной безопасности населения и страны, уровня и качества его жизни. Экономической сутью здесь является «перекачка» государственных средств и денег населения в пользу крупных СХО и их хозяев, обеднение сельского населения и вынужденный его «сход» с сельских территорий, сокращение числа ЛПХ граждан, резкое сокращение объёмов сельской экономики (непосредственно работающей на СТ) и многие другие негативные факторы и итоги.

Оба эти сценария являются диаметрально противоположными по своей сути: «наёмный» труд и труд «на себя». Комбинировать из этих двух вариантов какой-то третий, вряд ли разумно, так как КСХО и их принципы (и механизмы) всегда будут вносить негативную составляющую в процесс сельхозпроизводства и эффективного обеспечения населения продовольствием. Крупный сельский капитал всегда будет паразитировать на «дешёвом сельском труде», присваивая большую часть его себе. Это составляет его основу, это самое лёгкое, что может сделать предприниматель-монополист и делает

это у нас постоянно. Во всех других случаях для выживания на рынке нужны «*мозги*» – там ведь конкуренция, там борьба с себе подобными и равными. А это сложно для крупного капитала и опасно, *говорят «возникают риски!*»! В качестве примера такого анализа можно рассмотреть реальные КСЗО и КСФ по п. 4 вышеуказанной таблицы – *капиталоёмкость развития.*

Так, например, введённый в эксплуатацию молочный комплекс в с. Позариха, Каменского района Свердловской области в декабре 2013 г. численностью в 1190 голов с годовым производством молока – 3 650 т стоил 679 млн руб. по капвложениям, в том числе 280 млн руб. – *из бюджета или 41,24%*. Строительство одного скотоместа обошлось здесь в 570 тыс. руб. (!). Но бывает и выше. Если эти капитальные вложения перенести на продукцию – молоко в течение 10 лет, то их составляющая в себестоимости молока составит 18,6 руб./кг, что больше закупочной цены на молоко, составлявшей в области в 2013 г. 16,96 руб./кг. В год планируется производить здесь в перспективе свыше 5100 т молока и создать 50 новых рабочих мест *с низким уровнем их зарплат.* О какой эффективности подобной экономики можно в этом случае говорить? И можно ли с помощью «*подобной экономики*» инновационно и устойчиво развивать село и в целом сельские территории России и кормить её население? А можно ли такую «экономику» назвать вообще экономикой или *это уже нечто другое?*

Всё это к тому же «*преподносится обществу*» под знаком «необходимости обеспечения продовольственной безопасности», т.е. вполне вроде государственно благородного дела. На этот счёт даже имеется соответствующая Доктрина. В действительности же большие государственные средства поддержки сельского хозяйства (в данном случае 41,24% стоимости комплекса) «перекачиваются» крупным предприятиям, фирмам, их различным объединениям и их хозяевам, лишая этим поддержки и помощи малый сельский бизнес и семейных фермеров.

*Пример семейной животноводческой молочной фермы* можно взять из реализуемой в настоящее время (и одновременно!) ВЦП МСХ РФ «Развитие семейных животноводческих ферм на базе крестьянских (фермерских) хозяйств на 2012–2014 годы». С 2013 г. программа действует как часть Госпрограммы развития сельского хозяйства до 2020 г. В ней стоимость типовой фермы на 100 голов коров составляет 36 млн. руб., из которых собственные средства фермера должны быть 40% или 14,4 млн руб. при сроке окупаемости проекта 8 лет. Из этого следует, во-первых, что стоимость 1 скотоместа составляет всего 360 тыс. руб. или в *1,583 раза меньше*, чем при строительстве ЖК в с. Позариха. Фермы на 1190 голов стоили бы 428,4 млн рублей вместо истраченных на ЖК 679 или *на 250 млн. руб. меньше.* На эти средства можно было бы дополнительно построить семь ферм с поголовьем 700 голов. Во-вторых, только для возврата 14,4 млн рублей (заёмных) за 8 лет необходимо иметь чистую прибыль в 150 тыс. руб. в месяц, а заработок фермера при этом должен быть в среднем не менее 200–230 тыс. руб. в месяц.

*Таким образом, типовой проект семейной животноводческой фермы в России предполагает именно такой размер дохода фермера (заработка), что примерно в 10 раз больше среднего заработка работников животноводческого комплекса в с. Позариха Св.о.и всех остальных в России.*

Отсюда, государство на затраченные им из бюджета средств на ЖК 280 млн рублей смогло бы построить ещё 13 семейных ферм с поголовьем в 1300 коров и имело бы на селе (и на сельской территории) ещё *13 богатых семейных хозяйств (и сельских семей)* с высоким доходом и высоким уровнем их жизни. Развитие животноводства через массовое семейное фермерство и его кооперацию позволило бы заселить сельские территории богатым сельским населением, а не бедным «*сельским рабочим людом*», которое уже трудно найти на

селе. Во многих регионах местное население интенсивно «заменяется» на приезжее (на мигрантов, как говорят при этом: *российское село «меняет своё лицо»*). Такое положение уже характерно для Калужской и других областей центральной России, и других мест [2].

Приведённый сравнительный анализ вариантов полностью показывает преимущество КСФ над КСХО. Однако, на 2014 г. в Свердловской области планируется (по Программе!) ввести в эксплуатацию до 40 ЖК и только по 3 семейные животноводческие фермы ежегодно до 2020 г. *Попробуйте объяснить почему?*

Крупные животноводческие комплексы и предприятия создают также «крупные» экологические проблемы своими неэффективными с этой точки зрения производствами, загрязняя окружающую их среду, заражая её отравляющими веществами, патогенными микроорганизмами, резко снижая качество жизни и здоровье окружающего их населения.

Подобные последствия мы наблюдаем на примере свиного комплекса «Уральский» в Свердловской области, который отравляет на многие километры и на годы территорию вокруг себя свиным помётом. Из расчёта его годовой численности в 200 тыс. голов количество свиного помёта в сутки составит до 1000 т. Для их утилизации «методом рассредоточения по площади» потребуется ежедневно до 2,5 га новой под «его свалку» земли. На три года утилизации его (по санитарным требованиям) необходимо будет до 7,5 тыс. га земли, которая будет постоянно завалена естественно разлагающимся свиным помётом как открытый *полигон вредных биоотходов*. Вне сомнений, это самым отрицательным образом сказывается на экологии вокруг как для природы, так и здоровье местного населения.

К таким же выводам пришла, например, и компетентная американская Комиссия в 2008 г. после многолетних исследований последствий работы крупных (*промышленных*) предприятий в сельском хозяйстве США. Результаты её были доведены до конгресса и общественности, и стали основанием для настоятельного отношения к их деятельности со стороны властей, минсельхоза и выданных рекомендаций ему (МСХ) по *сдерживанию их развития* и более тщательного, и постоянного мониторинга последствий их работы [1, с. 528]. При этом МСХ США усиливает программы *развития семейного фермерства*, увеличения его численности за счёт его дополнительной и разнообразной поддержки, оценивая его по-прежнему основным, определяющим и *главным фактором* для сельского хозяйства и страны в целом.

Предлагаемая нами *система критериев-оценок* уже существующих и возможных технологий и организационно-экономических принципов их работы в условиях рынка и конкуренции позволяет:

- оценивать перспективность и конкурентоспособность той или иной технологии и организации агробизнеса в целом на её основе на СТ;
- улучшать и совершенствовать технологию, её составляющие компоненты и организацию отрасли в целом для достижения подлинной экономической безопасности населения и высокой конкурентоспособности сельской экономики и её продукции на мировом рынке;
- формулировать новые требования к инновационной технологии производства сельхозпродукции в рамках наступающей экологической «зелёной экономики» СТ.

Так, в частности, приведённый в примере проект семейной животноводческой фермы (в рамках ВЦП) не может служить в качестве типowego даже на настоящий момент, не говоря уже о перспективе до 2020г. Он безусловно не является инновационным и уже сейчас характеризуется крайне низкими показателями и *отсталыми решениями*, несмотря на его безусловное превосходство над ЖК. Например, затраты на строительство фермы и организацию технологии ухода за животными, кормления, поения, уборки отходов, вентиляции и освещения помещений и т.п. являются *отсталыми, неэффективными*

*и очень затратными.* Всё оборудование и оснащение фермы, кроме доильной установки и танка-охладителя общей стоимостью в 5,5 млн рублей, может быть реализовано на совсем другой технологической основе и принципах организации производства, и в Свердловской обл. есть уже работающие по ним примеры и образцы. Так, например, в них нет даже традиционной для животноводства проблемы уборки навоза, т.е. системы навозоудаления, жижеборника и т.п., и его вывоза на поля.

При этом затраты на одно стойломесто оцениваются всего в несколько десятков тыс. руб. (до 50–70), снижая многократно общие капиталовложения на развитие молочного животноводства, сроки окупаемости и себестоимость его продукции, резко повышая её эффективность и конкурентоспособность на рынке. Именно такие инновационные технологии должны использоваться и совершенствоваться дальше, обеспечивая первенство на всех рынках их продукции. Эта технология реально уже в нынешнем работающем варианте позволяет иметь себестоимость производства молока менее 10 руб./литр, т.е. почти в два раза ниже действующей её средней по области величины, освобождая при этом бюджет области от системы доплат за его производство. Трендом такого перспективного и инновационного направления животноводства может стать даже *призыв: меньше машин, меньше механизмов – всё должно быть проще и естественней.* Как известно, догонять лидеров надо, не двигаясь за ними вслед, а *надо идти им наперерез!* Т.е. действовать нетрадиционно или по-современному – инновационно!

Только развитие инновационных и *низких по капиталоемкости* технологий животноводства в семейном фермерстве позволит стране (государству и населению) найти в достаточном количестве необходимые для этого средства и динамично развиваться. Только такая цель развития общества может быть признана для государства и властей всех уровней *экономически целесообразной и единственно социально правильной.* Нельзя признать единственной целью для государства как производство достаточного количества собственного продовольствия, невзирая на его качество и цену, а также на уровень доходов и жизни его производителей. И никакой якобы достигаемой при этом *«продовольственной безопасности»* страны или региона это положение не оправдать.

Предлагаемая *система анализа и оценок* также может использоваться при оценке мероприятий уже действующих Программ развития сельских территорий и АПК, а также всей Программы в целом для анализа возможных её результатов и последствий (в Свердловской области – это «Уральская деревня»). И главное – она может использоваться для выбора и обоснования сценария социально-экономического развития России в тех или иных условиях и в её регионах.

Именно она позволяет обосновать наш выбор в пользу КСФ и *предложить соответствующий организационно-экономический механизм* их использования для инновационного и устойчивого развития АПК и СТ России в нынешних условиях и на перспективу. Уже достигнутые практические результаты современного фермерского животноводства свидетельствуют о возможности такого пути развития российского АПК. Семейное фермерство может, как и везде в мире, стать основой, например, мясной подотрасли по производству говядины и конины и других видов, их полной переработки и торговли мясной продукцией, и её экспортом [2].

Так для производства требуемого стране молока в количестве 50 млн т в год при средней продуктивности коров в 5 000 л/год необходимо их стадо в 10 млн голов или 100 тысяч семейных ферм. При более высокой продуктивности животных избыток молока должен поставляться на экспорт в виде разнообразной молочной продукции. Уже при надоях в 10 000 л/год (это даже



ниже ныне его среднего уровня в развитых странах) в России будет производиться дополнительно к собственной потребности молока до 50 млн т в год, что и может составить *его экспортный ресурс*. Для обеспечения кормами животных надо 15–20 млн га сельхозугодий и пашни, т.е. совсем немного по нашим масштабам и имеющимся природным возможностям.

Мясная подотрасль может быть полностью и изначально ориентирована на максимальное использование имеющихся свободных и неиспользуемых в настоящее время земельных и сельхозресурсов в *сотни млн га*. К ним можно отнести обширные пастбищные и покосные земли с обильными естественными травостоями средней и северной части (полосы) России от западных её границ и до Дальнего Востока, включая Сахалин и Камчатку. Речь идёт в первую очередь о лесостепной, лесолуговой и болотистой зоне с продуктивностью там трав, в 6–9 раз превосходящей продуктивность пастбищ традиционного животноводства степной и полупустынной зон. Так по данным национальной ассоциации скотопромышленников России в Пензенской области продуктивности этих угодий *с 1 га достаточно для выращивания 1 головы мясного скота*.

При этом травы здесь отличаются высокой сочностью, продуктивностью и обеспечивают получение в режиме нагула (пастьбы) самого высококачественного мяса, превосходящее мясо более южных областей с сухим климатом и импортное мясо из тропиков. Таким образом, эта часть России обладает наибольшими и наилучшими в мире естественными кормовыми природными ресурсами трав наряду с США, Канадой и Северной Европой, но которые уже стали признанными лидерами в производстве и экспорте говядины мясных пород скота. При этом стадо в США достигает 90–100 млн голов, в Канаде – 15 млн голов, в странах Северной Европы – до 60 млн голов. Лидерами же в мире являются тропические страны: Бразилия – свыше 200 млн голов, Китай – свыше 150 млн голов, Индия – свыше 130 млн голов. Всего стадо мясного скота на планете – около 1,5 млрд голов. В России оно едва достигает 1,5 млн голов. Продуктивность пастбищ значительно (порой в разы) повышается за счёт их окультуривания или залужения неиспользуемых сейчас земель и даже *пашни*. В Европе такой процесс интенсивно идёт при поддержке государств и многие страны, например ФРГ, стали в последние годы *экспортёрами говядины*.

Наши фермеры полностью освоили данные технологии и на восстановление и окультуривание пастбищ требуются небольшие капиталовложения, притом за первые 1–2 года, а на последующие 15–20 лет уже не надо. Таким образом, на 100 млн га пастбищ и покосов можно содержать высокопродуктивное мясное стадо до 100 млн голов. При забое ежегодном 50 млн голов может быть получено до 15 млн т. мяса и мясных субпродуктов. Для внутренних потребностей стране достаточно 4,5–5 млн т, а остальное, не менее 10 млн т, составят *экспортный ресурс*. Для выращивания такого количества скота на семейных фермах их потребуется *около 200 тысяч*. Т.е. уже первый этап развития семейного фермерства может потребовать организации до 300 тыс. таких хозяйств. Располагаясь вне с.н.п. или в ранее уже «заброшенных», они при этом будут по количеству в 2 раза больше числа нынешних с.н.п. и соответственно резко поднимут в целом *заселённость СТ России*. Пастбища и покосы при этом регулярно подкашиваются для получения сена на зимний период содержания скота и свежей постоянно отрастающей травы-отавы для выпаса скота и его нагула. Они весь бесснежный период года представляют собой густой и зелёный свежий травяной ковер с пасущимися на нём стадами животных. Природопреобразующая (облагораживающая её) роль такого экологически чистого животноводства и выращивания качественного мяса с пастьбой в режиме «*корова-телёнок*», т.е. «*режима подсоса молодняка*» в течение до 6–8 месяцев, очевидна. Нет здесь и проблем капиталоемкости строительства различных построек и уборки навоза с его вывозом. При этом весь навоз полностью (и без затрат)

попадает на поля *естественно*, туда где и выращивается основной и главный корм для животных – свежая трава.

Но в России под такие пастбища можно выделить гораздо большие территории – до 200–300 млн га и возможно более. Но мясопродукция с них должна будет *полностью поступать на экспорт*, а Россия сможет стать крупнейшим производителем и поставщиком её в мире – до 40–50 млн т/год. Это может быть задачей развития *второго этапа* с доведением количества фермеров-скотоводов соответственно до 400–600 тыс. хозяйств. При этом плотность заселения СТ ещё больше возрастёт, а страна превратиться в бескрайние просторы ухоженных и круглый год зелёных пастбищ с сотнями млн. голов пасущегося на них скота. Реальна ли такая задача? Скорее да, чем нет, и это к 2030–2035 гг. Кстати, уже сейчас количество семейных животноводческих ферм в США составляет около 700 тысяч. Так что задача представляется вполне решаемой. Валовой продукт такой мясной подотрасли в 50 млн т/год может составить до 350–500 млрд. долл. в год. И молочная подотрасль может дать также экспортный продукт до 100–150 млрд долл. с общим их потенциалом до 600 млрд долл., что составляет около четверти нынешнего ВВП страны в целом. *Таков инновационный потенциал СТ РФ.*

Именно такие задачи и цели следует ставить при определении сценариев социально-экономического развития России в её сельском секторе экономики. Такими цифрами вряд ли уж кого и удивишь в мире. Например, соглашение стран ВТО (и Россия её член) в Бали в 2013 г. ставит целью организацию производства продовольственных товаров преимущественно в развивающихся странах объёмов до 1 трлн. долл. в год и создание 20 млн новых рабочих мест для этого. И эти товары поступят на мировой рынок, усиливая там их конкуренцию. Наши возможные 500–600 млрд долл. вполне с учётом наших природных возможностей вписываются в эти цифры. Важно всё это сделать вовремя и не отстать ещё более и наоборот занять на мировом рынке продовольствия соответствующее нашим возможностям положение. Так на Петербургском МЭФ от представителей Азии прозвучал призыв к России производить на экспорт больше продовольствия, т.к. «избытка его там не наблюдается».

*1.5. Кооперация фермерства как обязательное условие его коммерческого успеха*

При этом важно выбрать правильную стратегию развития фермерства в выращивании скота, его переработки на готовую мясопродукцию и торговле её в России и поставках на экспорт. Наиболее подходящей и исторически проверенной формой организации такой подотрасли является кооперативная, когда на основе семейных ферм создаются различные кооперативы в указанных сферах мясного комплекса: производственные, снабженческие, перерабатывающие, торговые, племенные, кормовые и т.п., принадлежащие самим фермерам и только им. Такая форма кооперации была успешно использована ещё во времена столыпинской агрореформы (с 1907 г.) при создании и в работе известного Союза сибирских маслодельных артелей (ССМА), объединявшего от начала производства молока и до экспорта готового масла за границы несколько сотен тысяч сельских хозяйств (по разным данным до 150 тыс. и более) в пяти сибирских губерниях от Зауралья и до Енисея. Семейные хозяйства объединялись в артели, создаваемые на основе маслодельных заводов, которых насчитывалось до 1,5 тысячи. Далее эти местные артели уже объединялись в Союз в рамках всей Сибири, основной целью которого был сбыт масла и его экспорт в Европу. Эту идею разработал, защитил её проект в правительстве тогдашней России, добился поддержки П.А. Столыпина и успешно осуществил курганский купец А.Н. Балакшин. Возникавшие тогда повсеместно маслодельные кооперативные артели вели жёсткую борьбу на рынке с капиталистическими заводами многочисленных купцов и добились победы над ними,

не выдержавшими конкурентной борьбы, за счёт высокого качества качества продукции и более низких цен. Это средство обеспечило также победу и на мировом рынке. Высокое качество продукции и невысокие цены на него – *проверенный во времени ключ к успеху на рынке*. Необходимая для этого низкая себестоимость продукции была следствием дешевизны и обилия в Сибири естественного и высококачественного корма для животноводства в виде *тех же местных пастбищ и покосов, и травостоев*. Это было уже преимуществом и достоянием сибирской природы и её обилием, чем российское крестьянство тогда сполна воспользовалось. Итогом стало массовое *обогащение сельского населения Сибири* и всего края в целом, а также высокие доходы и государственной казны Российской империи – с 1910 г. её бюджет стал профицитным (!) [10, с. 640].

Эта передовая для своего времени форма и принципы организации сельхозпроизводства от начальной его стадии и до сбыта готовой продукции впоследствии неоднократно тиражировалась другими, возникали в мире и работают успешно подобные объединения и союзы: финский молочный концерн «Валио», новозеландский «Анкор» и др., основанные на собственности их фермеров. В Финляндии – это более 10 тыс. семейных молочных ферм – владельцы «Валио».

Таким обр., основой мясной подотрасли (мясного кластера) российского АПК должны стать кооперативы семейных фермеров-скотоводов, обеспечивающих наиболее эффективную их работу и взаимодействие в выращивании скота, его забое, переработке на готовую продукцию и торговле ею. Такие кооперативы должны создаваться как начальные и исходные структуры сельской кооперации на уровне сельских поселений и на муниципальном уровне. Он может представлять собой своеобразный модуль – основу последующей вертикальной кооперации с объединением их в более крупные кооперативы на уровне сельских муниципальных образований и далее до регионального и межрегионального уровня или далее до специализированных национальных концернов. Важнейшей целью такого кооперативного движения должно, как и сто лет назад, стать исключение (и недопущение) из АПК различного рода посредников, оптовиков и других «перекупщиков» сельского продукта и *«сельского труда»* соответственно. Прибыль, создаваемая в сельском хозяйстве должна полностью принадлежать её производителю и создателю, и за этим должно строго следить государство и обеспечивать это. Такая организация АПК – единственно возможный источник высоких доходов сельских производителей и мелких собственников, который и обеспечивает стране продовольственную безопасность, качество и экономическую доступность питания и заселение СТ. Стратегия и практика её реализации в случае ССМА полностью подтвердила это ещё 100 лет назад.

#### *1.6. Агрородок фермеров – основа современного российского села*

При этом возникает вопрос: что может быть социально-организационной основой развития села и СТ в целом? Такой основой может быть именно *агрородок фермеров* (АГФ), а не просто обычный сельский городок (посёлок) или тот же агрородок известного *«социалистического типа»*, заселённый сплош наёмными сельскохозяйственными работниками, как правило, одного крупного хозяйства. Отсюда следует полная зависимость его работников и жителей такого агрородка от экономического успеха (или неуспеха) одного хозяина, что очень рискованно для каждого в рыночных условиях. Кстати город, особенно большой, тем и хорош – возможностью большого выбора всего необходимого для жизни и работы. Так в *«аграрных соцгородках»* можно ещё *«как-то жить»* при плановой или «регулируемой» как, например, «белорусская» экономике, и где они широко распространены.

Почему *агрородок*? Потому, что существуют социальные нормы развития общественной инфраструктуры, зависящие от количества жителей, да и

есть просто *экономическая целесообразность*. Смотрите, например, приложения к комплексной программе социально-экономического развития села и сельскохозяйственного производства Свердловской области «Уральская деревня»: там ясно видно, что преобладающему большинству уральских сельских населённых пунктов в виду их преобладающей малочисленности в социальном плане развития, как говорится, «*ничего не светит*». Содержать в селах малочисленные школы очень дорого и совершенно не оправдано ни экономической, ни просто «по-человечески». Они будут неконкурентны ни по одному показателю. Аналогично обстоит дело и с сельской медициной. И так далее: внешкольное образование, детские сады, спорт, разные увлечения, отдых и т.п. – всё, что нужно для современного человека. Всё это недоступно по нормам и по затратам малому и среднему сельскому населённому пункту. Село, особенно небольшое, а таких сейчас преобладающее большинство, – это *реальный социальный тупик развития села в настоящее время!* Исчезновение их естественно, необратимо и свидетельствует, что в целом экономический процесс идёт всё же в нужном направлении, т.е. как и во всём мире доля сельского населения у нас сокращается. Это результат быстрого роста производительности труда в сельском хозяйстве, который, например, в США за последние 50 лет увеличился в 12 раз и интенсивно продолжается [11, с. 6–12].

И совсем уж село ещё с советских времён не является *территорией повышенной рождаемости*, а даже наоборот, именно с «советского села» всё и началось – её упадок в связи с оттоком в город молодёжи. Желанного для страны решения демографической проблемы на селе точно нет и не будет. И ставка на неё – в целом бесперспективная и необоснованная задача.

Минимальные социальные нормы, а это главное – средняя школа и больница как составная часть большой лечебной системы региона, возможны, начиная с агрогородка, по социальным нормам, численностью от 2–2,5 тыс. жителей и выше. Но главное, он должен иметь развитую и процветающую экономику. Для этого в нём до половины и более населения должны быть семьи фермеров и сельских предпринимателей, принадлежащих по уровню доходов на члена семьи к среднему классу, *т.е. своих коллег в развитых странах Западной Европы, Северной Америки, Австралии и др.* Приходящийся на них (планируемый властями) среднедушевой продукт должен быть сейчас не менее 40–50 тыс. долл. – год/чел. с ростом к 2020 г. в два и более раза, с тем, чтобы достигнуть нынешний уровень доходов сельского населения США, состоящего преимущественно из преуспевающих фермеров [11, с. 6–12].

Это также полностью соответствует термину «высокопроизводительное рабочее место», на создание которых ориентирует программа и Указ Президента РФ. Выработка такого работника должна быть в год на уровне более 3,5 млн руб., а заработная плата (или доход фермера) при этом должна составлять до 1,5 млн руб./год и более. Важно отметить, что современные фермеры России уже достигают таких показателей и в них нет ничего нереального. Президент поставил эту своевременную задачу как важнейшее условие нашего общественного развития современными и экономическими средствами.

На рис. дана зависимость валового продукта такого агрогородка фермеров ВПагФ от среднедушевого продукта СД экономически активного населения и членов их семей, и от численности этого населения *H*. Зона «абгв» как раз и представляет собой эту величину в результате перемножения указанных по осям показателей АГФ. Так точка «д» – это валовой продукт АГФ при его численности в 2500 человек экономически активного населения и их среднедушевого валового продукта в 60 тыс. долл. – год/чел.

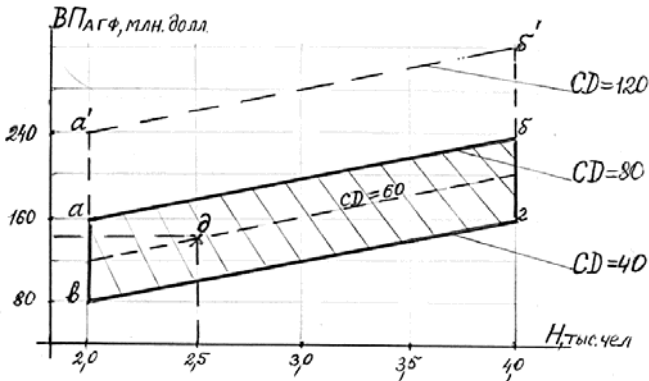


Рис. 1. Зависимость валового продукта ВПагф агрогородка фермеров от среднедушевого продукта СД (тыс. долл./год) и численности населения Н

Линия «аб» соответствует валовому продукту при среднедушевом его значении в 80 тыс. долл.-год, а линия «вг» – при 40 тыс. долл.-год. Необходимо, чтобы проектные и реальные показатели инновационно развивающейся экономики АГФ были в зоне «абгв».

Валовой продукт АГФ можно выразить также формулой:

$$ВП\ агф = (40 - 80) \text{ тыс. долл.-год./чел.} \times Н,$$

где: ВП агф – валовой продукт АГФ, в тыс. долл.-год;

Н – численность экономически активного населения АГФ, человек.

Например, в 2014 г.: 40 тыс. долл.-год/чел.  $\times$  1000 чел. = 40 млн долл.-год или 1,32 млрд руб. и более;

в 2020 г.: 80 тыс. долл.-год/чел.  $\times$  1500 чел. = 120 млн долл.-год или 4,0 млрд руб. и более;

в 2025 г.: 100 тыс. долл.-год/чел.  $\times$  1500 чел. = 150 млн долл.-год или 5,0 млрд руб. и более.

Развиваясь таким образом и темпами, сельские территории России могут по доходам их экономически активного населения к 2020 г. догнать и перегнать западную Европу, а к 2025 г. и США, и Россия, наконец-то, сможет стать страной самых богатых в мире фермеров.

Зона «абгв» графика может быть своеобразным государственным стандартом при разработке Программ и бизнес-проектов устойчивого развития сельских территорий регионов и их муниципальных образований. Это позволит производить их оценку, сравнение между собой и их соответствие требованиям времени, оценивать планируемый уровень доходов и жизни сельского населения, конкурентоспособность и т.п.

Для достижения требуемого валового продукта агрогородка необходимо отобрать на стадии его бизнес-проекта виды и объёмы различных отраслей фермерского производства и предпринимательства, исходя из природных возможностей данной территории, региона и других экономических условий, а их много [7]. К такому АГФ должна прилегать сельская территория примерно, в среднем, около 100–200 тысяч га полей и лесов или участок в целом территории (40x40) км, где и размещаются все сельские фермы и другие малые предприятия и производства [9, с. 14].

При этом важен принцип «соответствия проектируемого ВПагф зоне «абгв» и стремления его величины к её верхней границе» «аб». Валовой средне-

душевой продукт при этом должен рассчитываться по бизнес-проектам различного по видам деятельности инновационного предпринимательства, фермерства и его кооперации. Только реальные достижения науки и передовой мировой практики, доведённые до стадии бизнес-проектов семейного фермерства, которые будут кредитоваться банками и специальными программами развития, способны решить задачу инновационного развития сельских территорий и их агропромышленных, и социально-коммерческих комплексов.

Для уверенного движения передовых позиций в мире, например, на сельских территориях надо за 10–12 ближайших лет необходимо реализовать около 1,5 млн таких бизнес-проектов малого сельского бизнеса (семейных ферм) с валовым продуктом на душу ЭАН к 2025 г. не менее 100 тыс. долл.-год и общим валовым продуктом сельских территорий не менее 150–200 млрд. долл.-год. Это несколько меньше, чем имеет нынешнее сельское хозяйство США, но впереди ещё почти 12 лет работы. А вспомните, например, сколько успел сделать П.А. Столыпин только за «свои» пять *реформенных лет в гораздо более сложных условиях*.

Нетрудно показать, что для подготовки 1,5 млн. бизнес-проектов за 10–12 лет в регионах, например в Свердловской области, потребуется подготовить до 3 тыс. фермеров в год (до 2020 г.), а затем по 5 тыс. фермеров в год (до 2025 г.), что представляется вполне разрешимой задачей для системы профессионального аграрного бизнес-образования. Тем более, что президентская программа «25 млн ВПРМ до 2020 г.» предлагает гораздо более высокие темпы развития и их создания. Важно также и то, что она является комплексной программой инновационного развития экономики и производства, где в качестве основной цели ставится резкий рост уровня доходов граждан на основе адекватного роста производительности их труда.

Задача государства и региональных властей максимально способствовать реализации графика по рис., что может быть обеспечено только выполнением целого комплекса мер инновационного плана и их соответствующего финансирования. Это может быть осуществлено в виде различного рода программ, основанных на реализации конкретных бизнес-проектов со всеми свойственными этапами, включая добротный финансовый план, который может быть принят банком для их кредитования на условиях возвратного кредита.

Ввиду того, что результатом труда фермеров является *первый и главный продукт страны – продовольствие* и они выполняют *важнейшую социальную функцию*, государство может гарантировать сельским территориям полную поддержку, помощь и партнёрство в решении их важнейших общих задач. Государство должно всемерно участвовать в финансировании развития инфраструктуры сельских территорий и их социальной сферы на основе развития агрогородков фермеров. При этом требуемое количество их может составлять для всей страны несколько тысяч (до 4–5) и будет многократно меньше нынешних с.н.п. в количестве 143 тысяч – совершенно «неподъёмных» для бюджета, исходя только из их большого количества и преобладающей их малочисленности.

В состав сельского населения входят не только фермеры и предприниматели, но и пенсионеры, дачники, работники наёмного труда различных сельских предприятий, бюджетники и др., а также граждане, имеющие и ведущие личные подсобные хозяйства (ЛПХ). По сравнению с высокоотоварным и высокоэффективным фермерским производством и их кооперативами ЛПХ являются низкотоварными или, вообще, обеспечивают только пропитание сельских семей и отчасти их городских родственников и товарной продукции на рынок практически не создают. Нам представляется, что в научной литературе и в различных исследованиях их роли на селе придаётся излишне большое и

не обоснованное значение, а иногда их приравнивают необоснованно к фермерству. Они играют важную роль, поддерживая численность сельского населения и заселённость сельских территорий, обеспечивают собственное питание и существование, чуть отодвигая его от грани бедности или нищеты, но не более того – будущее здесь только за эффективным семейным фермерством.

Однако сейчас при невысокой товарной производительности даже крупных нынешних сельхозтоваропроизводителей продукт сотен и тысяч таких ЛПХ граждан может давать соизмеримый с ними по объёму продукт или даже превышать его как, например, по производству картофеля. Миллионы ЛПХ, выращивая картофель на своих 10–50 огородных сотках, дают больший его урожай, чем все крупные хозяйства в стране. Но этот факт лишь только затуманивает и искажает ситуацию и проблему. ЛПХ не смогут, как и везде в мире, быть конкурентом развитому инновационному фермерству: они только смогут поначалу сотрудничать с ним в рамках участия в возможных сельских кооперативах, а затем будут вытеснены с рынка и смогут остаться только истинным ЛПХ, производя высококачественные продукты для собственного питания и экономя на этом денежные средства пенсий, низких зарплат и других социальных пособий сельских жителей.

Однако при наличии всех этих категорий сельского населения численность агрогородков фермеров может быть больше 2–3 тыс. человек и достигать 5–7 тысяч и даже больше. АГФ «в чистом виде» могут возникать на новых сельских территориях или уже на заброшенных сейчас сельхозпроизводством землях. Таких в стране насчитывают уже свыше 40 млн га. В Свердловской области это могут быть также обширные восточные, северные и северо-западные её территории лесодуговой зоны и пойм рек, которые ранее совсем не использовались. Таким образом, речь должна идти не только о восстановлении использования пашни и других бывших сельхозземель, а о значительном их расширении повсеместно.

АГФ – это также наиболее приемлемая экономическая и социальная *форма частно-государственного сотрудничества* малого сельского (микро) бизнеса, сельского населения и государства [9, с. 14]. Такие агрогородки с прилегающими к ним сельскими экономическими зонами-территориями и их самоуправлением с расположенными на них 1,5–2 млн ферм и малых предприятий более «плотно» (в 10 раз больше!) покроют всю территорию страны, чем существующие в настоящее время 143 тыс. сельских населённых пунктов разного калибра, на которые у государства никогда не будет достаточных средств, чтобы привести их даже в «*божеский вид*», и, тем более, развить там какую-то эффективную экономику, социальную сферу и инфраструктуру.

Вместо этого на сельской территории России может быть 4–5 тыс. АГ фермеров с прилегающим к ним сельскохоззяйственными и лесными землями в среднем в 100–200 тыс. га и их «*общими цифрами*»: сельское население страны – до 7–9 млн человек и до 300–400 млн га используемых ими земель сельскохоззяйственного назначения и плюс 200–300 млн. га земель лесных угодий (из имеющихся 840 млн га). И вся страна при этом будет «под присмотром», «в деле», ухожена, контролируема, управляема и ... *самофинансироваться*, по крайней мере, в основном, уже через 7–9 лет. Это ли не *цель инновационного развития*? И 7–9 млн человек сельского населения – самого богатого в мире в результате? И на всей сельской территории будет: развитая сеть собственных сельских (*экономичных*) дорог и система малой (местной) авиации; собственная биоэнергетика и автономное энергообеспечение на её основе; собственное экономичное сельское строительство; зона здорового образа жизни семей, спорта и массового сельского туризма. Это будет сельская экономика эффективного инновационного аграрного малого (и микро) бизнеса и процветающая сельская социальная сфера [9, с. 14]. Так село, становясь агрогородком богатых фермеров и сельских предпринимателей, догонит и в чём-

то даже и перегонит настоящий большой город, а по *среднему уровню своих доходов* – обязательно.

Ввиду малой численности будущего сельского населения, оно не естественно будет играть заметной роли в решении демографической проблемы страны, но рождаемость там будет высокой, так как это будет следствием *высокого уровня и здорового образа жизни населения*. Но главное, с этих территорий будут выходить в жизнь *настоящие граждане страны – собственники природных ресурсов*, знающие себе и природе цену, и имеющие важную жизненную опору в виде своих семей и сплочённых (кооперированных) сельских социумов – агрогородков как малой их Родины.

Важное место в развитии сельской экономики и АГФ играет природно-экономический потенциал сельских территорий и возможность, эффективно используя его, «попасть» с потенциальным ВПагф в зону (абвг). Оценка и определение этого потенциала на стадии бизнес-проектирования развития является важнейшей задачей, состоящей из большого числа вопросов, моментов и факторов научно-прикладного характера. Такой потенциал – база проекта. В целом, это большой и самостоятельный вопрос, выходящий за рамки данного материала. Собственно, им конкретно мало занимались и мало занимаются сейчас. Понятно, что каждая Программа того или иного развития строится на основе некоего анализа ситуации, состояния, возможностей, ресурсов и т.п., т.е. потенциала [11, с. 6–12]. Но именно эта их часть в настоящее время наиболее, как правило, *декларативна и научно не обоснована* и часто «строится на мифах».

Отсюда и планируемые результаты: они или *минимальные* и сразу же никого не устраивают (т.е. так называемый «пессимистический вариант» или «экстенсивный» и т.п.), или *удовлетворительные* (в различных «оптимистических» вариантах или «интенсивных»), но очевидно сразу же, что они не достижимы и не реальны. Примером может служить не выполняемая на сегодня программа «Уральская деревня». Сейчас приняты её новую редакцию – «Стратегию развития АПК Свердловской области до 2020 г.» с показателями более чем сомнительными (т.е. крайне низкими) и то же с разными *«вариантами»*.

Научно-обоснованная методика оценки экономического природного потенциала сельских территорий и конкретных муниципальных образований регионов должна ещё состояться и сложиться как научная дисциплина. И лучше всего делать это следует в ходе реального бизнес-проектирования конкретных АГФ пусть вначале в малом количестве, в так называемых их пилотных проектах. Но в результате этого мы будем иметь за достаточно короткое время надёжную и апробированную научную систему сельского бизнес-проектирования, учитывающую многообразие природно-климатических, человеческих и других параметров, факторов и вариантов. Но ею надо будет овладеть, чтобы уверенно прогнозировать, планировать и управлять инновационным развитием села и сельских территорий в целом.

К примеру, валовой продукт сельских предприятий РФ, если один работник, занятый на ВПРМ, создаст продукт в 4,0 млн руб. в год или 115 тыс. долл., то 1 млн. таких работников создадут ВП годовой в сельхозотрасли в 115 млрд долл. или 5–6 трлн. руб. Отсюда, 2 млн работников создадут вдвое больше или 230 млрд долл. и 10–12 трлн руб.

Если доход (или зарплата фермера) при этом составит 40% или 2–2,5 трлн руб. (при 5–6 трлн руб. ВВП), то только подоходный налог в 13% с этой «сельской зарплаты» даст бюджетам разного уровня около 260–330 млрд руб. Плюс ещё отчисления в фонд обязательного социального страхования, плюс налог на прибыль.

При ВП = 10–12 трлн руб. эти налоги удвоятся. И в целом сельские микро-предприятия фермеров, и их семейные кооперативы будут в преобладающей своей массе прибыльными, высокодоходными и высоко конкурентными на рынке.



*1.7. Агророгодок фермеров «Артёмовский» в Свердловской области*

Примером такого бизнес-проекта развития сельской территории на Урале на уровне муниципального образования может служить проект «АГФ «Артёмовский» с оптово-продовольственным рынком», разработанный нами и предлагаемый вниманию [9, с. 14].

В Артёмовском городском округе Свердловской области имеется большое количество неиспользуемых земель сельскохозяйственного назначения, бывшей пашни и других свободных и пригодных для эффективного использования и применения в различных видах аграрного производства в том числе инновационного характера. В окрестностях города и в соседних с ним сельских населённых пунктах есть развитая сеть дорог с твёрдым покрытием областного и местного значения, энергосети со свободными и неиспользуемыми мощностями, природный газ, свободные трудовые и другие ресурсы. Однако молодёжь, включая выпускников сельскохозяйственных вузов и других сельских специалистов, не стремится к работе на селе ввиду *крайне низкой зарплаты и доходов*, сложностей в создании и развитии собственного предпринимательства и многих очевидных рисков. Тем не менее, ограниченный круг фермеров, предпринимателей, владельцев личных подсобных хозяйств имеется и даже число их немного и постепенно растёт.

Проект имеет своей целью также развитие сельского фермерства и предпринимательства среди казачества и его объединений, в частности казаков станицы «Егоршинская» (г. Артёмовский), а также подготовленной вузовской молодёжи и молодых специалистов села с предоставлением им возможности, и поддержки в их сельском предпринимательстве и в достижении ими высоких доходов и качества жизни в условиях агорогодка, приближенного к городским условиям.

В г. Артёмовском и в непосредственной близости от жилого посёлка будущих фермеров находятся: новая (сдана в эксплуатацию в 2013 году) школадесятилетка (вторая по размерам в области и оснащению), ДЮСШ «Сигнал», дворец культуры им. А. Попова, кинотеатр, железнодорожный вокзал и автостанция, развитая торгово-бытовая сеть предприятий и фирм, реконструируется стадион «Локомотив» с футбольным полем с искусственным покрытием и другие объекты социального и общественного назначения. Будущий агропосёлок фермеров и его население будут пользоваться таким образом всеми городскими удобствами, а сами они дадут ощутимый импульс к развитию города Артёмовского, его экономики и всего округа.

*Главная цель проекта: инновационное и устойчивое развитие сельских территорий Артёмовского ГО и формирование преуспевающего среднего сельского класса из числа фермеров и сельских предпринимателей с доходами на уровне аграриев ведущих стран мира и в соответствии с программой «25 млн ВПРМ».*

Бизнес-проект рассчитан на привлечение в него казаков станицы «Егоршинская», а также других жителей города и окружающих сел и поселений, включая выпускников аграрных и других вузов, молодёжи и всех желающих принять участие в его реализации. Отбор участников реализации проекта предлагается проводить на конкурсной основе с отбором наиболее инициативных и подготовленных. Остальные желающие будут по мере своей профессиональной готовности участвовать в следующей стадии проекта или в других подобных проектах в области.

*Состав агорогодка фермеров:* он включает *жилой посёлок* фермеров, расположенный на северо-западной окраине г. Артёмовского, производственные *хутора* (до 10 ед.) на территории городского округа в радиусе 10–20 км, где будут находиться фермы и другие предприятия сельского бизнеса; *технопарк* вблизи жилого посёлка, где будут сосредоточены предприятия переработки сельхозпродукции и другие объекты кооперативной собственности фермеров; оптово-продовольственный *рынок* «Перекрёсток» и другие объекты.

Первая очередь агорогодка рассчитана на 250 фермерских хозяйств (в том числе семейных казачьих ферм). Численность населения городка составит около 1000–1200 человек. Годовой объём производства и реализации продукции – до

1,5–2,0 млрд руб. Размещение агрогородка фермеров (его жилого посёлка и технопарка) на окраине города Артёмовского позволит использовать его социальную и инженерную инфраструктуру и обеспечит по сути городской уровень жизни фермеров без дополнительных инвестиционных затрат на эти цели. В этих условиях высокие доходы фермерских (и казачьих) семей обеспечат реально как высокий уровень их жизни, так и её комфорт. Агрогородок фермеров при этом будет располагаться на областной автодороге на расстоянии в 100 км от Екатеринбурга с его более развитой городской инфраструктурой и большими социально-экономическими возможностями для фермеров и их семей.

Производственные объекты на хуторах (фермы и др.) будут (могут) обслуживаться вахтами или в посменном режиме и находиться под постоянным видеоконтролем дежурной службы кооператива фермеров. Оптово-продовольственный рынок фермерского кооператива призван решить важнейшую задачу сельхозпроизводства и бизнеса – успешную реализацию их сельхозпродукции, включая её экспорт за рубеж. Технопарк – специализированная территория, оборудованная для размещения на ней инновационных и малых предприятий по переработке, хранению и оптовому сбыту готовой продукции (также кооперативная собственность фермеров). Таким образом фермерство не следует планировать (и проектировать) как однозначно социальную форму *«затворничества и уединения»*. Это обстоятельство важно для молодёжи и безусловно полезно в коммерческом отношении, т.е. последовательной и непрерывной кооперации фермерства.

Все структуры агрогородка: сельский жилой посёлок, фермы, сельский технопарк, рынок сельхозпродукции, включая розничную торговлю ею – всё это объекты, создание и развитие которых уже предусмотрено *Программами разного уровня: от федеральных и до местных*, имеют реальные и узаконенные льготы, разнообразную поддержку и прямое финансирование государственных и других структур и органов, а также различные формы финансирования малого (и микро) бизнеса, включая льготные условия их и специальные гранты.

Фермы и другие сельхозпроизводства, переработка сырья будут созданы на основе самых прогрессивных и высокоэффективных технологий в перспективных и высококонкурентных видах (сферах) сельскохозяйственной деятельности. Отбор этих технологий и обучение им будущих фермеров будет (должно) производиться в специальном *Центре бизнес-обучения и агроконсультирования*, расположенном непосредственно в г. Артёмовском.

К реальной деятельности в качестве фермеров будут отобраны его выпускники, которые защитят *свой бизнес-план*, по сути, *бизнес-проект своей будущей фермы*, перед компетентной комиссией, и получат необходимые кредиты, землю и господдержку своей деятельности, и для участия в проекте. Непопадание всех желающих в 1-ую очередь агрогородка фермеров позволит им и дальше совершенствовать свой бизнес-план, в том числе и в Центре, и претендовать далее на участие в последующих подобных агропроектах или стадиях этого же.

Настоящий бизнес-проект предполагает своё развитие далее на 2-ом и последующих этапах в Артёмовском городском округе, включая строительство аналогичного агрогородка в п. Красногвардейском, а также и в других сельских муниципальных образованиях Среднего Урала.

#### *Заключение*

Такой бизнес-проект как раз и представляет собой один из вариантов реального использования принципов предлагаемого нами нового *организационно-экономического механизма* инновационного развития АПК России и её сельских территорий, опирающегося на его основные элементы:

– высокодоходные семейные фермерские хозяйства, включая казацкие, основанные на инновационных технологиях и конкурентноспособные со своей продукцией на рынке;

- кооперативные объединения семейных фермеров: различные кооперативы, технопарки, оптово-продовольственные рынки и т.п., региональные кластеры (ассоциации) и общероссийские отраслевые союзы;
- агрогородки фермеров (казаков) как организационная основа устойчивого экономического и социального развития и самоуправления сельских территорий: на первом этапе возможно как агропосёлки фермеров на окраине малых городов, например, в г. Артёмовском, а далее как самостоятельные;
- размещение сельских ферм и других производств малого бизнеса на прилегающей к городкам сельской территории в виде производственных хуторов и отдельных объектов (ферм), обеспечивая этим высокую плотность заселения и интенсивное использование ныне бездействующих природных и сельхозресурсов муниципального района (округа) и далее всей области;
- развитая инфраструктура АГФ и прилегающей к ним сельской территории на основе инновационного дорожного строительства, а также экономического строительства доступного жилья и производственно-коммерческих и общественно-социальных объектов;
- эффективное частно-государственное сотрудничество и партнёрство в эффективном развитии сельских территорий мелких собственников и среднего класса в лице фермеров и сельских предпринимателей и муниципальных, и других властей, и государства в целом.

#### *Список литературы*

1. Башмачников В.Ф. Возрождение фермерства в России. – Казань: Идеал-Пресс. 2009. – 528 с.
2. Буздалов И.Н. Научно-обоснованная аграрная политика – главное условие обеспечения продовольственной безопасности. – Материалы XIX Международной научно-практической конференции (Никоновские чтения – 2014). – ВИАПИ им. А.А. Никонова РАСХН. – М., 2014. – С. 39–44.
3. Давыдов А.А. Рекомендации, опыт применения технологий мясного скотоводства в крестьянском (фермерском) хозяйстве «ДИК» Калужской области/ А.А. Давыдов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fermer.ru/content/rekomendacii-opyt-primeneniya-tehnologiy-myasnogo-skotovodstva-v-kfh-dik-kaluzhskoy-oblasti>
4. Кузьминов Я.И. Состояние российской экономической науки // Санкт-Петербургские ведомости. – 2.10.2013.
5. Лылов А.С. Развитие сельских территорий: региональный агрогородок фермеров // Агропродовольственная политика России. – 2013. – №5. – С. 37–41.
6. Материалы Госсовета при президенте РФ от 21/04-2014 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://newyouthpolicy.org/ru/articles-ru/220-putin-russia/>; <http://www.kp.ru/daily/25833/2807793/>
7. Отчёт об итогах научной и производственной деятельности за 2010 г. РАСХН, ВИАПИ им. А.А. Никонова. – М., 2010. – С. 3.
8. Семин А.Н. Основы стратегического планирования в сельском хозяйстве. – Екатеринбург: Уральская ГСХА, 2011. – 272 с.
9. Семин А.Н., Карпов В.К., Лылов А.С. Агрогородок фермеров «Артёмовский» с оптово-продовольственным рынком. – Екатеринбург: Уральское изд-во, 2013. – 14 с.
10. Сидорович Г.П. П.А. Столыпин. Жизнь за Отечество. – Саратов: ТЕРРА-Книжный клуб. – 2002. – 640 с.
11. Черняков Б.А. Конкурентоспособность аграрного сектора США: полезный опыт для России // Аграрный вестник Урала. – 2009. – №6. – С. 6–12.

---

**Карпов Виктор Константинович** – канд. техн. наук, доцент кафедры стратегического и производственного менеджмента Института мировой экономики ФГБОУ ВПО «Уральский государственный горный университет», Россия, Екатеринбург.

---

*Кравец Александр Витальевич*

## **ТЕХНОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ КУРСАНТОВ В ВОЕННЫХ ВУЗАХ КАК РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ОБУЧАЕМЫХ**

**Ключевые слова:** социальная адаптация, социальный институт, курсант, актер, управление, технология, алгоритм, элита, социум, общество, нормы, ценности, военное образование.

*В статье рассматривается процесс социальной адаптации курсантов и проблемы, связанные с этим процессом. Выявлены расхождения в ценностных ориентациях социального института военного образования, курсантов и общества. Рассмотрены пути решения проблем, связанных с социальной дезадаптацией курсантов и предложена модель управления процессом социальной адаптации в военном вузе.*

**Keywords:** social adaptation, social institution, student, actor, management, technology, algorithm, elite, society, society, norms, values, military education.

*The article deals with the process of social adaptation of cadets and the problems associated with this process. Revealed discrepancies in the value orientations of the social institution of military education, students and society. The ways of solving the problems associated with social maladjustment cadets and a model management process of social adaptation of the military institution.*

Основной задачей военного вуза является воспроизводство офицерских кадров. Ключевое место в данном процессе занимает социальная адаптация, задача которой состоит в том, чтобы транслировать и интернализировать ценности офицерского корпуса у курсантов.

Под трансляцией и интернализацией ценностей в рамках социального института военного образования мы понимаем социальную адаптацию. Основной функцией данного процесса является приведение внутренних ценностных структур курсанта в соответствие с ценностными структурами социального института военного образования.

Профессиональные ценности офицерского корпуса не изменились, они постоянны, поскольку функции и специфика военной службы одинакова при любой социальной системе. Проблему представляет то, что профессиональные ценности офицерского корпуса должны соответствовать или хотя бы не противоречить базовым ценностям социума с одной стороны, и с другой стороны молодые люди, поступающие в военный институт должны быть готовы принять ценности социального института военного образования и быть готовыми к выполнению новой роли – офицера. Специфика данной роли заключается в подчинении приказу, жесткой нормативности поведения, иерархии межличностных отношений.

В последнее время заметно увеличилось количество научных работ, посвященных социальной адаптации личности. В условиях объективного возрастания интереса к данному процессу возникает необходимость анализа данного феномена применительно к курсантской среде в рамках военного института [2; 6].

Актуальность темы обусловлена также необходимостью поиска оптимальных решений, с точки зрения социологии управления, в разработке технологии управления процессом социальной адаптации курсантов во время обучения в военном институте в условиях транзитивного состояния российского общества [2; 5].

В период с 2005 по 2015 год в Новосибирском военном институте внутренних войск нами были проведены три социологических исследования (2005–2006 гг., 2010–2011 гг., 2014–2015 гг., выборка каждого социологического исследования составляла 500 человек – по 100 человек с каждого курса обучения), целью которых было выявление и оценка проблем социальной адаптации курсантов в ходе обучения в военном институте [1, с. 163–169].

Исследования выявили ряд проблем, которые сводятся к следующим [4; 3–10]:

- базовые ценности социума и ценности социального института военного образования находятся в противоречивом, конфликтном состоянии;

- ценность получаемого образования в военном институте и его востребованность в войсках противоположны;

- несоответствие санкций за отступление от нормы (ролевых ожиданий) в отношении актора (курсанта) в рамках социального института военного образования и видением этих санкций со стороны курсанта;

- несоответствие воспитательной работы в военном институте ценностной структуре личности обучаемых.

Проблема социальной адаптации курсанта военного вуза тесно увязана с проблемой социальной адаптации офицера, особенно в начале его карьеры. Поэтому причины социальной дезадаптации курсантов во время обучения в военном институте мы будем рассматривать в связке с социальной адаптацией офицерского корпуса в целом [3, с. 100–104].

Наиболее целесообразным нам представляется рассмотрение данной проблемы в следующей последовательности:

Социум – социальный институт военного образования – внутренние войска МВД России.

Современная элита, в том числе политическая, образовала некий субэтнос. Ее ценности противоречат базовым ценностям самого общества. Элита формирует свой язык (ценности, нормы, символы). В будущем может возникнуть ситуация, когда подавляющая часть социума будет находиться за пределами внутреннего языка самой элиты.

В отношении базовых ценностей социума можно сказать что они носят транзитивный характер, и на этом сходятся большинство социологов – исследователей.

Семья дезориентирована в отношении того, на каких ценностях следует воспитывать подрастающее поколение. Молодежь воспринимает армию в целом, как возможный, но не обязательный элемент биографии мужчины.

В 90-х годах, трансформации в социуме привели к тому, что профессия офицера оказалась на периферии востребованности как для социума, так и для правящей элиты [6, с. 50–52].

Данная позиция власти порождает коллизии, которые находят свое отражение в социальной адаптации как курсантов военного вуза, так и офицерского корпуса в целом.

Социоцентрическая ориентация социального института военного образования вступила в противоречие с эгоцентрической ориентацией правящей элиты, которая интенсивно пропагандирует в средствах массовой информации культ индивидуализма. Этот тип ценностей связан с представлением о том, что каждый человек творец своего счастья, а счастье заключается в достижении личного благополучия. Однако достичь этого можно имея определенную степень свободы, что не предусмотрено ни в рамках социального института военного образования, ни во время службы в войсках, хотя это одна из ценностей среднего класса в развитых западных странах.

По нашему мнению, ценности, которые социальный институт военного образования должен транслировать курсанту, располагаются на трех уровнях:

Первый уровень – терминальные и инструментальные ценности: это не что иное, как базовые ценности общества.

Второй уровень – профессиональные ценности социального института военного образования. Основное условие в данном случае – соответствие профессиональных ценностей базовым ценностям социума.

Сравнивая соответствие базовых ценностей советского общества (первый уровень) и соответствие их профессиональным ценностям социального института военного образования можно сказать, что офицерский корпус был привилегированным слоем.

Фундаментальной основой выступала ориентированность на растворение своей личности в некоем «Мы», общности, которая выступала по отношению к индивиду как высшая власть. Носитель таких ценностей не ощущал регламентации личной жизни различными нормами. Данные ценности и нормы, в целом, соответствовали нормам и ценностям социального института военного образования. Это позволяло идентифицировать себя с социумом, дистанцироваться от других социальных слоев. С другой стороны, это избавляло от ответственности за поиск собственных решений.

Образовательный и квалификационный цензы при производстве в офицеры и его карьере играли главную роль. Получаемое военное образование было востребовано во всех силовых структурах и соответствовало потребностям общества. По всем главным параметрам: ценности социального института военного образования и их соответствие базовым ценностям социума, власть, образование, денежное содержание, престиж в обществе – советский офицер соответствовал представлениям о высоком социальном статусе и был социально адаптирован.

Ценностные ориентации, определяющие социальную адаптацию курсанта к социальному институту военного образования, можно разделить на две категории: те, с которыми курсант пришел в военный институт, и те, которые он должен принять в ходе обучения – ими можно управлять.

Поступив в военный институт, бывший абитуриент попадает в новую специфическую среду. Ему приходится жить в казарме, выдерживать большие моральные и физические нагрузки, связанные с отсутствием опыта социализации в подобной среде, строгая регламентация воинской службы.

Социальная адаптация выступает при этом как особый вид поведения, характеризующийся усвоением новых норм, ценностей, условий новой социальной среды; включением в сложившиеся формы служебного взаимодействия (формальные, неформальные); решением служебных задач путем использования принятых способов поведения; овладением принятыми, сложившимися формами служебно-профессиональной деятельности [6, с. 50–52].

Одной из норм социального института военного образования является воинская дисциплина. Устав трактует воинскую дисциплину как строгое и точное соблюдение порядка и правил, установленных законами, воинскими уставами и приказами командиров. Однако сущность воинской дисциплины не раскрывается. Уставами не учитывается, что уровень и степень сознательного характера дисциплинированности у военнослужащих неодинаковы. Кроме этого, существуют и другие ее виды: дисциплинированность как привычка, дисциплинированность, как саморегулирование и самоконтроль, конформизм, личный расчет.

Транзитивное состояние российского социума вызывает ряд проблем, которые связаны с патриотическим воспитанием будущих офицеров. Данные проблемы можно рассмотреть на двух уровнях [2, с. 115].

Первый уровень: слабая разработка основ современной теории российского патриотизма на уровне социума и связанные с этим проблемы уровня и содержания патриотического сознания молодежи страны в целом. К ним мы относим:

– проблему соединения традиций, идей и ценностей патриотизма, существовавших на различных этапах российской истории;

– проблема сведения патриотизма к достаточно ясной духовной конструкции, которая вступает во взаимодействие с внутренним миром личности в ходе социальной адаптации;

– проблема выбора такого образца патриотизма в теории и практике воспитательной работы в военном институте, который в наибольшей степени может способствовать социальной адаптации курсанта.

Второй уровень – несовершенство самой системы воспитательной работы в социальном институте военного образования. К данным проблемам мы относим следующие:

– проблема подготовки офицерских кадров, отвечающих за воспитательную работу, в том числе и в курсантских подразделениях;

– проблема последующего образования и самообразования всех офицеров не зависимо от должности.

Жизненные стратегии курсантов обнаруживают самостоятельность социальных мотиваций и испытывают влияние латентных структурных факторов, обусловленных спецификой профессиональной деятельности, а идеальная модель своего нахождения в вузе претерпевает изменения при переходе из курса на курс, причем к старшим курсам обучения разрыв этот составляет такую дистанцию, когда что-либо изменить уже невозможно. В отличие от сверстников, которые обучаются в гражданских учебных заведениях и ориентированных на рыночные модели жизненного пути, курсанты рассчитывают на предсказуемую социальную карьеру. При переходе на старший курс обучения происходит взросление, которое формируется под воздействием режима интенсивной службы, совмещения учебы с выполнением воинских обязанностей [4, с. 16].

К старшему курсу курсанты все в меньшей степени идентифицируют себя с социальной ролью офицера, все больше ориентируются на получение информации от других источников за рамками социального института военного образования, и намечают иную стратегию социального поведения. Установка общества на ценности индивидуализма и неспособность социального института военного образования что-либо противопоставить, негативно влияет на социальную адаптацию курсантов к выполнению роли офицера. Растет значимость собственных перспектив в сравнении с ориентацией на службу в войсках [3, с. 100–104]. Как и выпускники гражданских вузов, курсанты вырабатывают стратегии социальной адаптации в направлении индивидуализации жизненных стратегий, что показывает отчужденность последних от общества и государства, неверие в возможность реализации своих социальных и гражданских прав. В результате происходит расхождение с групповыми и социальными поведенческими нормами. На первый план выдвигается удача, исключение из жизненных стратегий легитимных практик профессионального роста и служебного конформизма. Если у курсантов первого года обучения доминирует парадигма символического порядка: армия – это наиболее дисциплинированная и организованная часть общества, а офицеры – компетентная и законопослушная социальная группа, то на старших курсах социальная адаптация переносится на личные ресурсы, оптимизацию личных усилий по достижению жизненно значимых целей. Переход на контрактную службу по окончании первого курса в целом одобряется большинством курсантов, однако несбывшиеся ожидания того, что к последнему будут относиться как к контрактнику, в целом негативно влияют на сам процесс социальной адаптации. Служба по контракту связывается с уменьшением неопределенности в профессиональной карьере, большим интересом и ориентацией на изучение дисциплин военно-профессиональной направленности. Ожидания, что с переходом на контрактную службу усилятся влияние правовых норм и сделает жизнь более упорядоченной и контролируемой законом, не подтверждаются реальными социальными практиками в рамках социального института военного образования. Образование на данном этапе обучения рассматривается как ресурс конкурентоспособности, однако

курсанты, со временем, начинают понимать, что ресурсность образовательного статуса подвергается ограничению системой межличностных коммуникаций (знакомые, сослуживцы, преданность командиру) в продвижении по службе в офицерской должности. Изменение ситуации порождает в жизненных планах выпускников ориентации на достижение материального благополучия вне рамок военного института и службы в войсках. Потребительская ориентация блокирует социальную адаптацию курсанта в рамках военного вуза.

Наряду с этим необходимо признать тот факт, что прежние нормативно – ценностные представления устарели, неэффективны, и часто нереализуемые в силу того, что просто не одобряются в социуме.

Побывав на стажировке в войсках будущие выпускники более скептически относятся к своим перспективам службы в войсках. Последние недовольны существующим отношением к молодым офицерам: поощрения за добросовестную службу минимальны, чтобы быть мотивирующим фактором ориентации на службу. Продвижение по службе затруднено безличностными критериями служебного соответствия. Не востребованность высшего образования в войсках порождает одну из таких стратегий – как переход на заочное обучение в гражданском вузе.

Противоречивость прохождения социальной адаптации у курсантов военного института и ее незавершенность у выпускников естественна, если ее рассматривать с позиций социокультурной дифференциации российского общества. Социальная адаптация сама по себе это не самоцель, а средство решение более сложной задачи: с одной стороны, это выход социального института военного образования из дисфункционального состояния и с другой стороны – это решение проблемы национальной безопасности страны в целом. Существующая тенденция индивидуализации, приоритета личных ориентиров в поведении будущих офицеров означает переход к современной идентичности, прагматическим, составительным ценностям. Однако социальная адаптация и связанные с ней профессионализация и усвоение роли офицера теряют свою социальную значимость, если курсант придерживается стратегии успеха любой ценой в ущерб профессиональному кодексу и эффективности военной службы. Внутренние войска нуждаются в офицерах-профессионалах: патриотах, личностях с референтными профессиональными и гражданскими установками.

В целом, жизненные стратегии курсантов в ходе социальной адаптации в рамках социального института военного образования транзитивны и включают в себя, как достиженческие стратегии, так и стратегии профессионального роста. Дисфункциональное состояние самого социального института военного образования вызвано нечеткой постановкой целей реформирования последнего, расширение ситуации риска, который исходит не только из специфики военной службы, а является следствием транзитивного состояния самого российского социума.

В целях решения проблем, связанных с социальной адаптацией курсантов, нами была предложена технология управления процессом социальной адаптации обучаемых, ее оценка и мероприятия по ее коррекции [5, с. 284–294].

Под технологией управления процессом социальной адаптации понимается совокупность приемов и способов воздействия на процесс усвоения курсантом норм и ценностей военного образования, принятие условий новой социальной среды, включение в сложившиеся формы служебного взаимодействия, овладение принятыми формами служебно-профессиональной деятельности [2, с. 119].

Использование технологии управления процессом социальной адаптации курсантов позволяет достичь следующих результатов:

– цели и задачи управления процессом социальной адаптации связаны со стратегическими целями социального института военного образования;



- определение принципов взаимодействия функциональных подразделений, осуществляющих работу с курсантами;
- разработку технологии сбора, анализа, учета и обновления информации о состоянии социальной адаптации курсантов по курсам обучения на индивидуальном и групповом уровнях с использованием информационных технологий;
- устранение недостатков системы управления военным институтом в целом и подразделениями в частности, включенными в процесс сбора, анализа и подготовки информации о процессе социальной адаптации курсантов.

Предложенная технология управления основана на нормативно-ценностных моделях деятельности различных участников процесса социальной адаптации, разработанных на основе методологических принципов социального прогнозирования и предусматривающая воспитание социально значимых качеств курсанта в ходе обучения в военном институте.

Операционализация указанных принципов предполагает измерение определенных показателей, заложенных в данной модели на различных уровнях. Отслеживание таких показателей в динамике позволяет принимать более обоснованные управленческие решения, направленные на совершенствование процесса подготовки офицерских кадров в целом.

Положив в основу данной технологии нормативно-ценностную модель деятельности субъектов и объектов социальной адаптации, мы считаем, что основными показателями являются тенденции, наблюдаемые в ходе отслеживания результатов практической деятельности курсантов в учебной работе, служебной деятельности, воспитательной работе.

Социологические исследования, которые мы проводили в течение всего периода обучения, позволили выявить серьезные расхождения между желаемыми и реальными качествами офицера внутренних войск, что представлено в табл. 1.

Таблица 1  
Желаемые и реальные качества офицера внутренних войск

<i>Реальные качества</i>	<i>Желаемые качества</i>
Стремление к достижению высокого социального статуса.	Профессиональное совершенствование как офицера.
Косность мышления.	Творческое мышление.
Неприятие профессиональных ценностей.	Приверженность профессиональным ценностям.
Низкая педагогическая культура.	Высокая педагогическая культура.
Ориентация на общее образование.	Ориентация на профессиональное образование.
Низкая личная примерность.	Высокая личная примерность.
Беспринципность, стремление к высоким доходам, расхождение в «словах и делах».	Бескорыстность, принципиальность, единство слова и дела.
Решение принимается на основе выгод и с оглядкой на то что подумают свыше.	Умение принимать оптимальные решения.

Исходя из вышеизложенного, необходимо так построить процесс воспитания, подготовки (учебной и специальной) и повседневной жизни курсанта в вузе, чтобы выпускники, а затем и действующие офицеры эффективно исполняли свои служебные обязанности и были настоящими защитниками интересов государства [1, с. 163–169].

Схематично этот процесс можно представить следующим образом (схема 1).

Схема 1

Наличие состояние объекта социальной адаптации	Объект социальной адаптации	Основные качества	Отношение к нормам военного института	Готовность к службе (желание продолжать службу)
	Абитуриент	Ответственность – 21,2% Дисциплина – 15,4% Патриотизм – 40,0% Власть – 4,2% Престиж – 50,6%		Да – 79,4% Нет – 20,6%
	Курсант 1 курса	Ответственность – 19,8% Дисциплина – 18,2% Патриотизм – 25,0% Власть – 14,3% Престиж – 23,7%	Улучшилось – 20,21% Не изменилось – 46,4% Ухудшилось – 24,4% Отчислось – 9,0%	Да – 61% Нет – 39%
	Курсант 2 курса	Ответственность – 23,6% Дисциплина – 26,0% Патриотизм – 28,4% Власть – 33,3% Престиж – 24,1%	Улучшилось – 9,4% Не изменилось – 36,7% Ухудшилось – 15,5% Отчислось – 38,4%	Да – 58% Нет – 42%
	Курсант 3 курса	Ответственность – 15,1% Дисциплина – 20,8% Патриотизм – 25,0% Власть – 9,5% Престиж – 19,8%	Улучшилось – 24,5% Не изменилось – 55,3% Ухудшилось – 16,0% Отчислось – 4,3%	Да – 59% Нет – 41%
	Курсант 4 курса	Ответственность – 23,6% Дисциплина – 14,3% Патриотизм – 15,9% Власть – 19,0% Престиж – 19,8%	Улучшилось – 8,9% Не изменилось – 36,2% Ухудшилось – 16,9% Отчислось – 38,0%	Да – 37% Нет – 63%
	Курсант 5 курса	Ответственность – 17,9% Дисциплина – 20,8% Патриотизм – 5,7% Власть – 23,8% Престиж – 12,6%	Стало лучше – 5,8% Не изменилось – 27,3% Стало хуже – 9,1% Хочу уйти – 57,9%	Да – 41% Нет – 59%
	Офицер 1–5 гг. службы	Ответственность – 15,0% Дисциплина – 12,0% Патриотизм – 25,4% Власть – 19,0%	Стало лучше – 0,0% Не изменилось – 0,0% Хочу уйти – 100,0%	Да – 0% Нет – 100%
	Офицер 6–10 гг. службы	Ответственность – 19,0% Дисциплина – 30,0% Патриотизм – 11,2% Власть – 30,0% Престиж – 9,8%	Стало лучше – 5,8% Не изменилось – 27,3% Стало хуже – 9,1% Хочу уйти – 57,9%	Да – 42,1% Нет – 57,9%



Рис. 1. Модель технологии управления процессом социальной адаптации

В представленной технологии управления процессом социальной адаптации использован общий алгоритм управленческого цикла.

Существенным признаком организации управления является его непрерывный характер. Управленческая деятельность предполагает реализацию последовательного ряда процедур, которые начинаются с определения цели и завершаются выполнением задач, порожденных этой целью. На основе полученной информации о решении этих задач ставится новая цель. В этом смысле мы говорим о цикличности управления процессом социальной адаптации.

Управленческий цикл в разработанной нами технологии управления процессом социальной адаптации имеет свою специфику. Он включает логически следующие друг за другом стадии управления процессом социальной адаптации курсантов.

Всякая стадия имеет свое, определенное логикой управления место в общей управленческой технологии. Поэтому их упорядочение происходит не произвольно, а в соответствии с их целевыми функциями, принципиальной схемой и алгоритмом управленческого цикла.

Под алгоритмом мы понимаем предписание, определяющее содержание и последовательность операций, преобразующих исходные данные в искомым результат. Именно алгоритм управления направляет руководителя по наиболее краткому и результативному пути решения данной задачи; интегрирует в управленческом процессе наиболее важные и мощные современные методы анализа и руководства; создает возможность посредством формализации определенных процедур рационально использовать электронно-вычислительную технику и информационные технологии в управлении.

Мы предлагаем следующий алгоритм (систему обязательных процедур) при подготовке, принятии и осуществлении решений в управлении процессом социальной адаптации курсантов военного вуза:

- определение цели (*Ц*);
- анализ и обработка информации (*АОИ*);
- выработка модели (*М*) как средство углубления анализа процесса социальной адаптации, о котором подготавливается решение;
- прогнозирование (*П*) будущего состояния социальной адаптации, на основе которого модель совершенствуется, превращается в *М1*;
- выработка концепции (*К*), с помощью которой определяется наиболее общий подход к решению данной проблемы.

Концепция подвергается экспериментальной (*Э*) проверке в естественных условиях или с помощью электронно-вычислительной техники, в результате чего она совершенствуется, превращается в *К1*.

На основе концепции вырабатывается одно или несколько управленческих решений (*Ур*). Каждое решение должно содержать ясно формулируемую цель, конкретные пути и средства (ресурсы) ее осуществления и быть сообразовано с ограничительными условиями материального и нормативного характера (Федеральные законы, Устав ВС РФ, наличные ресурсы).

Работа по выполнению решения программируется (*Пр*) и планируется (*Пл*) органом, принявшим решение, или тем, на кого возложено выполнение решения. Для этой цели вырабатываются сценарии или программы, в которых определяется последовательность работы по выполнению решения, распределяются обязанности различных органов, а также средства и ресурсы.

Ход выполнения решения контролируется посредством применения соответствующих форм контроля (*Ко*): превентивного, текущего, последующего.

Алгоритм завершает анализ обратной информации (*ОИ*), которая освещает и результаты выполнения решения. Обратная информация вместе с другой информацией становятся исходным началом формулирования новой, высшей цели.

В целом алгоритм управления можно выразить следующим образом (рис. 2).

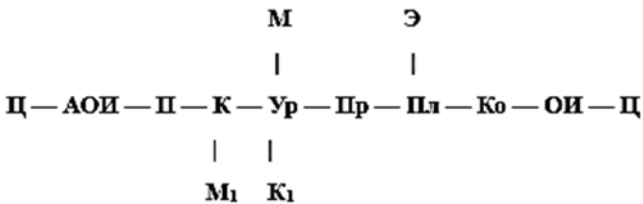


Рис. 2. Алгоритм управленческого цикла

Совершенствование процесса управления учебным процессом:

В ходе учебного процесса военного института преобладают познавательно-информационные технологии. Характерный для них высокий уровень абстракции ограничивает возможности курсанта проецировать сложные для познания аспекты будущей деятельности в должности офицера на свой личный уровень. В этой связи процесс управления учебным процессом должен сосредоточиться на личностной активности курсантов и самоуправлении. При этом самоуправление выделяется как системообразующее начало в подготовке к субординационному взаимодействию. Управляя собой, последний реализует все функции, в том числе и управленческие. В таком подходе, во-первых, исчезает отсроченность в практическом освоении профессиональной компетенции высокого уровня, как главной ценности, которую курсант должен интериоризовать в ходе учебного процесса и, во-вторых, самоуправление является важной детерминантой субординационного взаимодействия, поскольку без достаточного уровня развития навыков управления собой курсант, в принципе, не может быть ни руководителем, ни подчиненным. В таком подходе, слушатель принимает роль не только как объекта социальной адаптации, но и как субъекта, а роль ученика заменяется ролью субъекта своей деятельности. Воплощение данной идеи возможно путем вхождения в роль субъекта социальной адаптации на основе самопознания, умения управлять собой, саморазвития и самодвижения к собственным вершинам.

Основными принципами построения данной модели управления учебным процессом являются следующие:

- дидактический комплекс персонализации учебного процесса должен включать самоуправленческое основание и обеспечение методологией внедрения инноваций;

- построение и технология проведения персонализационных спецкурсов в ходе учебного процесса осуществляются с учетом особенностей слушателей. Наиболее важной характеристикой спецкурсов является то, что цели, содержание, методика и организация занятий позволяют решать задачу самореализации индивидуального склада курсанта в развитии творческого потенциала, как залога успешности усвоения ценностей военного образования;

- спецкурсы должны быть оригинальными и сочетать в себе традиционные и инновационные элементы. Сами теоретические и практические занятия должны давать слушателю возможность объективно оценивать уровень развития требуемых качеств и получать общую ориентировку в выборе и реализации эффективного варианта решения задачи.

Мониторинг учебного процесса.

В данном направлении оценивается:

- ценностные ориентации курсанта;

– какой ценностный компонент у курсанта выражен больше: ориентация на предметы, которые определены государственными стандартами (общеобразовательный компонент) или квалификационными характеристиками (профессиональный компонент).

Служебная деятельность и административные взаимоотношения.

Служебная деятельность и взаимоотношения в военном институте строго регламентированы, что исключает внесение каких-либо изменений как в сам процесс несения службы (в карауле или в сугочном наряде), так и в систему межличностных взаимоотношений. В служебной деятельности курсант обучается таким нормам ролевого поведения как подчинение приказу, выполнение своих служебных обязанностей.

Как показали социологические исследования, среди факторов, негативно влияющих на процесс усвоения ценностей военного образования относятся: высокая интенсивность, напряженность и регламентированность рабочего дня, а также отсутствие свободного времени для полноценного отдыха и досуга [1, с. 163–169]. Исследование также выявило высокую степень напряженности во взаимоотношениях курсантов и старших начальников.

Основными условиями успешного управления процессом служебной деятельности курсанта со стороны старших начальников (командир взвода, командир роты, командир батальона, заместители начальника военного института, начальник военного института) должны стать персональные и структурные методы управления служебной деятельностью.

К структурным методам мы относим:

1. Разъяснение требований служебной деятельности. Курсант должен четко представлять уровень результатов, которые должны быть достигнуты и алгоритм поведения в различных ситуациях.

2. Организация распределения прав и обязанностей при несении службы. Права и обязанности в ходе несения службы должны носить конкретный характер. Курсант должен четко понимать, чего от него ожидают старшие начальники и представлять модель своего поведения.

3. Разработка и реализация общих целей, которые бы объединяли и начальников и подчиненных и выступали бы коллективным мотивирующим фактором и ориентировали на сотрудничество.

Структура санкций за отклонение от нормы в ролевых отношениях «старший – младший», «начальник – подчиненный» должна быть пересмотрена. Необходимо прекратить практику увязки нарушения норм поведения с увольнением курсантов из расположения военного института.

К персональным методам мы относим:

1. Поскольку воинский коллектив – это замкнутая система со своей специфической субкультурой, для командира очень важно получать информацию от подчиненных о состоянии коммуникативных процессах в починенных учебных группах. Одним из важных методов получения информации является умение руководителя уметь читать и интерпретировать в ходе беседы язык так называемого невербального общения.

2. Этап подготовки к службе начинается за 2–3 дня. В этот период командир (начальник) должен направить свою деятельность на подбор личного состава по местам несения службы. Офицеры подразделений (командир взвода, командир роты) должны осуществлять включенное наблюдение в целях выявления курсантов с признаками повышенной нервно – психической напряженности и дополнительного углубленного их изучения.

3. Поскольку административные взаимоотношения в рамках несения службы являются не чем иным как трансляцией ценностей служебной деятельности, поэтому дисциплинарная практика в военном институте не только является средством поддержания должного порядка и организованности, но в большей степени выполняет задачу по трансляции курсанту норм, установок,

нормативного регулирования межличностных отношений. Эти качества важны в будущей ролевой деятельности в должности офицера. Мониторинг позволяет не только выявить степень влияния этой работы на нормативное поведение актора, но и определить, в каком соотношении агенты социальной адаптации (в данном случае в этой роли выступают прямые и непосредственные начальники) используют методы поощрений и взысканий к курсанту.

Необходимо подчеркнуть, что в процессе анализируются не просто взыскания (санкции за отклонение от норм), а практика непосредственных командиров и начальников по балансу применяемых поощрений и взысканий. Данная информация является исходным пунктом для заместителя начальника военного института по общим вопросам в плане анализа деятельности самих командиров подразделений.

Воспитательный процесс. В ходе воспитательного процесса агентами социальной адаптации выступают офицеры отдела по работе с личным составом военного института, заместители командиров батальонов по работе с личным составом, а также офицеры подразделений.

Основными целями управленческих решений в воспитательной работе должны стать:

- развитие положительной мотивации в службе;
- овладение историческим опытом и патриотическими традициями Отечества;
- формирование мировоззрения, основу которого должны составить патриотизм, профессионализм, нравственность, приверженность закону;
- высокая культура общения и взаимоотношений в коллективе.

Основу эффективности управления воспитательной работой в военном институте, по нашему мнению, составляет выполнение двух условий:

1. Управление воспитательной работой должно реализовывать следующие функции:

- мотивационно-мобилизующую – создание социальных условий, побуждающих курсантов к усвоению и выполнению социально-ценностных функций как в рамках обучения в военном институте, так и в последующей воинской деятельности в должности офицера;
- информационно-коммуникативную – направленную на развитие социально значимых связей и уставных взаимоотношений в воинском коллективе;
- статусно-позиционную – обеспечивающую понимание курсантами своего социального положения, роли, места, как субъектов социальной адаптации;
- профилактическую – заключающуюся в прогнозировании, предупреждении и ликвидации нежелательных отклонений от нормативного поведения в интересах формирования и развития социально-ценностных ориентаций курсанта, как субъекта социальной адаптации.

2. Каждый руководитель должен выработать наиболее результативный стиль контактов с подчиненными. Он должен следовать нормам, которые декларируются.

К методам воспитательного процесса мы относим:

- традиционные и нормативно принятые – определены директивами и приказами старшими начальниками (убеждение, упражнение, поощрение, призывание, пример);
- инновационно-деятельностные – моделирование, алгоритмизация, творческая инвариантность;
- неформально-межличностные – осуществляются через лично значимых военнослужащих, авторитетных людей из числа родственников, друзей, близких;
- рефлексивные и тренинго – игровые – обеспечивают овладение индивидуальным и групповым опытом, а также коррекцию поведения и действий в

специально заданных условиях (социально-психологические тренинги, деловые игры, самоанализ, самовоспитание).

Мониторинг эффективности всей системы управления социальной адаптацией курсантов военного института и принятия управленческих решений на внесение изменений в саму систему управления данным процессом осуществляется на основе лонгитюдного социологического исследования и проводится по следующей схеме:

- анкетирование курсантов 1, 2, 3, 4, 5 курсов по унифицированной анкете в начале учебного года (сентябрь месяц) и в конце учебного года (май месяц);
- анализ анкет и расчеты показателей социальной адаптации осуществляются по специальной методике и предоставляются командованию военного института;

- на основании предоставленных материалов по результатам социологического исследования командование военного института принимает управленческие решения по внесению корректив, в учебный процесс, службу, воспитательную работу, так и в целом в организацию образовательного процесса на последующий учебный год.

На основании социологических исследований курсантов 1, 2, 3, 4, 5 курсов обучения командование военного института получает информацию о степени усвоения норм и ценностей социального института военного образования, социальной адаптации курсантов.

Измерить состояние социальной адаптации, как личности, так и социальной группы можно используя следующую, разработанную нами методику.

Каждому респонденту предлагается ответить на вопросы анкеты, составляющие пять блоков.

*Первый (ценностно-ориентационный) блок* вопросов (1.1 – 1.13) содержит информацию об отношении респондента к ценностям социального института военного образования.

*Второй (нормативный) блок* вопросов (2.1 – 2.10) содержит информацию об отношении респондента к нормам социального института военного образования.

*Третий (рекреационный) блок* вопросов (3.1 – 3.6) содержит информацию об отношении респондента к культурно – досуговой работе.

*Четвертый (когнитивный) блок* вопросов (4.1 – 4.11) содержит информацию об отношении к процессу обучения.

*Пятый (опасность) блок* вопросов (5.1 – 5.4) содержит информацию об уровне угроз жизни и здоровью.

Каждый блок вопросов в отдельности мы рассматриваем как частные факторы социальной адаптации личности. В сумме все пять блоков содержат информацию о ходе социальной адаптации личности в целом.

Все указанные факторы (блоки вопросов) оцениваются два раза: как степень наличного состояния влияния факторов на момент опроса («имеется») и как степень реализации в будущем (текст анкеты тот же, однако респондент отвечает на вопросы анкеты (приложение 9) с точки зрения их реализации в будущем («надеюсь»)).

Методика расчета социальной адаптации приведена в таблице 2.



Таблица 2

Методика расчета социальной адаптации

Наличная социальная адаптация	Перспективная социальная адаптация
Расчет частных показателей индексов социальной адаптации по группам факторов	
$I_1 = \frac{\sum Xi}{78}$ $I_2 = \frac{\sum Xi}{60}$ $I_3 = \frac{\sum Xi}{36}$ $I_4 = \frac{\sum Xi}{66}$ $I_5 = \frac{\sum Xi}{24}$ <p>Где: <math>X_i</math> – оценка в баллах <math>i</math>-го частного фактора наличной социальной адаптации;</p> <p><math>I_1, I_2, I_3, I_4, I_5</math> – значение индекса наличной социальной адаптации по каждому блоку факторов.</p>	$I_1 = \frac{\sum Xi}{78}$ $I_2 = \frac{\sum Xi}{60}$ $I_3 = \frac{\sum Xi}{36}$ $I_4 = \frac{\sum Xi}{66}$ $I_5 = \frac{\sum Xi}{24}$ <p>Где: <math>X_i</math> – оценка в баллах <math>i</math>-го частного фактора перспективной социальной адаптации;</p> <p><math>I_1, I_2, I_3, I_4, I_5</math> – значение индекса перспективной социальной адаптации по каждому блоку факторов.</p>
Расчет общего индекса социальной адаптации (наличной и перспективной)	
$I_n = \frac{I_1 + I_2 + I_3 + I_4 + I_5}{5}$ <p>Где: <math>I_n</math> – значение индекса общей наличной социальной адаптации;</p> <p><math>I_1, I_2, I_3, I_4, I_5</math> – значение индекса наличной социальной адаптации по каждому блоку факторов.</p>	$I_n = \frac{I_1 + I_2 + I_3 + I_4 + I_5}{5}$ <p>Где: <math>I_n</math> – значение индекса общей перспективной социальной адаптации;</p> <p><math>I_1, I_2, I_3, I_4, I_5</math> – значение индекса перспективной социальной адаптации по каждому блоку факторов.</p>
Расчет индекса прогнозируемой динамики социальной адаптации	
$I_{д(пр)} = 1 - \frac{I_n}{I_n}$ <p>Где: <math>I_n</math> – значение индекса общей наличной социальной адаптации;  <math>I_n</math> – значение индекса общей перспективной социальной адаптации;  <math>I_n</math> – значение индекса прогнозируемой динамики социальной адаптации (указывает на тенденцию к росту или снижению).</p>	

Расчет индекса реальной динамики социальной адаптации
$I_{д(реал)} = \frac{I_{н(текущем\ периоде)}}{I_{н(прошлом\ периоде)}} - 1;$ <p>Где: <math>I_{д(реал)}</math> – значение индекса общей реальной социальной адаптации;  <math>I_{н(в\ текущем\ периоде)}</math> – значение индекса общей наличной социальной адаптации на момент опроса;  <math>I_{н(в\ прошлом\ периоде)}</math> – значение индекса наличной социальной адаптации в прошлом периоде.</p>
Точность прогноза социальной адаптации
$ТП_{(социальной\ адаптации)} = \frac{I_{реальн.\ адант}}{I_{прогноzir.\ адант}} * 100\%$

Вычислением указанных индексов заканчивается расчет социальной адаптации на уровне личности.

Показатели социальной адаптации на уровне социальной группы (взвод, рота, батальон, военный институт) осуществляется путем расчетов средних арифметических показателей соответствующих индексов, рассмотренных в таблице 2.

На основании полученных индексов делаются следующие выводы:

1. Оценка уровня адаптации (высокий – средний – низкий):

«Высокий уровень социальной адаптации» –  $I_n \leq I_n$  (индекс перспективной социальной адаптации выше индекса наличной социальной адаптации);

«Средний уровень социальной адаптации» –  $I_n = I_n$  (индекс перспективной социальной адаптации равен индексу наличной социальной адаптации);

«Низкий уровень социальной адаптации» –  $I_n \geq I_n$  (индекс наличной социальной адаптации выше индекса перспективной социальной адаптации);

2. Оценка тенденции социальной адаптации (положительная - отрицательная – отсутствует):

«Положительная» –  $I_{(реалн\ в\ текущ.пер)} > I_{(реалн\ в\ прошл.периоде)}$ ;

«Отрицательная» –  $I_{(реалн\ в\ текущ.пер)} < I_{(реалн\ в\ прошл.периоде)}$ ;

«Отсутствует» –  $I_{(реалн\ в\ текущ.пер)} = I_{(реалн\ в\ прошл.периоде)}$ .

3. Профиль социальной адаптации.

Построение профиля социальной адаптации осуществляется с помощью графика. Из процедуры расчета берутся количественные оценки индексов наличной и перспективной адаптации по каждому блоку факторов. По оси X откладываются номера блоков факторов (с 1-го по 5-й), а по оси Y откладываются значения наличной и перспективной социальной адаптации. После этого точки соединяются.

Интерпретация полученного графика:

а) тенденция социальной адаптации положительна, в случае, если все значения индексов перспективной адаптации выше значений индексов наличной социальной адаптации;

б) тенденция социальной адаптации отрицательная, в случае, если все значения индексов перспективной адаптации ниже значений индексов наличной социальной адаптации;

в) тенденция социальной адаптации отсутствует, в случае, если все значения индексов перспективной адаптации равны значениям индексов наличной социальной адаптации;

г) в других случаях, решение о тенденции принимается с учетом показателей индексов наличной и перспективной по 1 и 2 блокам факторов.

После принятия решения на организацию образовательного процесса на предстоящий год, цикл работ, предусмотренный разработанной программой, снова повторяется.

Технология обработки анкеты:

Лабораторией профессионального отбора военного института осуществляется размножение опросных листов и проведение социологических исследований (как правило из расчета 1 день – 1 курс обучения).

После проведения анкетирования, офицеры лаборатории профессионального отбора кодируют ответы респондентов и сохраняют ответы респондентов в табличном редакторе Excel. Сохранение данных в этом формате осуществляется по причине удобства экспорта данных как в программный продукт SPSS.

После кодирования и внесения вариантов ответов респондентов на вопросы социологической анкеты, полученный массив подвергается обработке в среде SPSS.

Разработанное информационное обеспечение позволяет решать ряд других задач.

Например, получаемые массивы ответов респондентов по накоплению во временном промежутке могут быть также подвергнуты дополнительному анализу в среде SPSS в целях получения других результатов, в том числе выявления скрытых закономерностей и латентных факторов в процессе социальной адаптации.

К ним мы относим:

- регрессионный анализ;
- факторный анализ.

Это будет способствовать научной проработке концепции социальной адаптации курсантов в военном вузе и внесения корректив в технологию управления данным процессом в будущем.

Любое человеческое сообщество скрепляется не только с помощью взаимных интересов, обмена благами и услугами, но и системами ценностей. Данные системы ценностей – важнейший компонент культуры. Благодаря им человеческое существование выходит за рамки потребностей и интересов, а жизнь отдельного человека и социальной группы приобретает смысл.

Социальный институт военного образования имеет свои, специфические особенности:

– в рамках военного института, характеризующегося определенным набором норм, ценностей и ролей могут быть сформированы качества офицера – профессионала;

– обучаемые в течении 5 лет носят форму одежды, живут в казарме с соблюдением всех военных атрибутов и распорядка дня (подъем, физическая зарядка, занятия, самостоятельная подготовка, вечерняя поверка, отбой), выполняют уставные мероприятия (внутренняя и караульная служба, строевые занятия и смотры, военные парады, учебные боевые тревоги);

– только в военном институте (училище) выпускники готовятся к военной службе на конкретных первичных офицерских должностях;

– подготовка офицеров в военном институте сопряжена с необходимостью воспитания у курсантов вполне определенных профессиональных и морально-волевых качеств, обеспечивающих их готовность к принятию обоснованных решений, к преодолению тягот военной службы, к самопожертвованию ради выполнения поставленной боевой задачи.

Поскольку основной задачей функционирования социального института военного образования является подготовка офицерских кадров, особое значение приобретает процесс социальной адаптации обучаемых к требованиям последнего, а именно трансляция ценностей и норм военной организации в рамках военного института.

Нами рассмотрены основные подходы в научной литературе к пониманию социальной адаптации, ее определения, оценки, методологии исследования. Проведенный анализ в рамках интерпретативного и нормативного подходов показал отсутствие как научных школ в изучении социальной адаптации курсантов в ходе обучения в военном институте, так и критериев ее оценки. Для решения данной проблемы нами проведены социологические исследования курсантов 1, 2, 3, 4, 5 курсов обучения и абитуриентов, поступающих в военный институт.

Проведенный анализ показал следующие результаты:

1. Основу поступающих в военный институт составляют выходцы из семей рабочих и служащих. Учитывая различное образование в селе по сравнению с городом, можно констатировать, что поступают не лучшие, поскольку качество получаемого среднего образования в городе и селе различно в пользу города. Ценности материального плана имеют довлеющее значение у современной молодежи, а понимание патриотизма сводится к месту рождения, краю, области. Военно-профессиональные ценности отходят на второй план.

2. Процесс социальной адаптации курсантов военного института, проходит нелинейно и не зависимо от перехода их курса на курс обучения, а в зависимости от других факторов. Курс обучения играет роль лишь в той степени, в какой на новом витке обучения появляются новые, существенные социальные факторы, вносящие коррективы в тот идеальный образ своего будущего, который существует в сознании субъекта социальной адаптации.

Главный вывод заключается в том, что существующая система подготовки офицеров и введения в строй молодых лейтенантов требует определенных корректив. Решение данной проблемы нами видится во внедрении технологии управления процессом социальной адаптации с использованием современных информационных технологий.

#### *Список литературы*

1. Кравец А.В. Социальная адаптация курсантов военного вуза в контексте объективных последствий функционирования социального института военного образования / А.В. Кравец // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Социально-экономические науки. – 2006. – Т. 6. – №1. – 163–169 с.
2. Кравец А.В. Управление процессом социальной адаптации курсантов (на примере Новосибирского военного института внутренних войск МВД России) // Диссертация кандидата социологических наук // Кравец А.В. – ГОУ ВПО «Новосибирский государственный университет экономики и управления. – Новосибирск, 2006.
3. Кравец А.В. Проблемы офицерской идентичности в современной России: ценностно-нормативный подход / А.В. Кравец // Научный портал МВД России. – 2009. – №2. – 100–104 с.
4. Кравец А.В. Управление процессом социальной адаптации курсантов (на примере Новосибирского военного института внутренних войск МВД России) // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидат социологических наук // Кравец А.В. – Новосибирск, 2006.
5. Наумов П.Ю., Утюганов А.А., Кравец А.В. Технологический подход к формированию и развитию системы ценностей военнослужащих внутренних войск МВД России / П.Ю. Наумов, А.А. Утюганов, А.В. Кравец // Вестник Университета (Государственный университет управления). – 2014. – №12. – С. 284–284.
6. Соловьев С.С. Менталитет российского офицера: вызовы XXI века / С.С. Соловьев // Социологические исследования. – 2003. – №12. – С. 50–62.

---

**Кравец Александр Витальевич** – канд. социол. наук, доцент ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный университет экономики и управления», Россия, Новосибирск.

---

*Кравец Александр Витальевич  
Карицкая Ирина Михайловна*

## **СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ КУРСАНТОВ (НА ПРИМЕРЕ НОВОСИБИРСКОГО ВОЕННОГО ИНСТИТУТА ВНУТРЕННИХ ВОЙСК) И ЕЕ ПОСЛЕДУЮЩАЯ ДИНАМИКА ПРИ ПРОХОЖДЕНИИ СЛУЖБЫ В ВОЙСКАХ**

***Ключевые слова:** социальная адаптация, социальный институт, курсант, актер, управление, технология, алгоритм, элита, социум, общество, нормы, ценности, военное образование.*

*В статье рассматривается процесс социальной адаптации курсантов и проблемы, связанные с этим процессом. Выявлены расхождения в ценностных ориентациях социального института военного образования, курсантов и общества. Рассмотрены пути решения проблем, связанных с социальной дезадаптацией курсантов и предложена модель управления процессом социальной адаптации в военном вузе.*

***Keywords:** social adaptation, social institution, student, actor, management, technology, algorithm, elite, society, society, norms, values, military education.*

*The article deals with the process of social adaptation of cadets and the problems associated with this process. Revealed discrepancies in the value orientations of the social institution of military education, students and society. The ways of solving the problems associated with social maladjustment cadets and a model management process of social adaptation of the military institution.*

Основной задачей военного вуза является воспроизводство офицерских кадров. Ключевое место в данном процессе занимает социальная адаптация, задача которой состоит в том, чтобы транслировать и интернализировать ценности офицерского корпуса у курсантов.

Под трансляцией и интернализацией ценностей в рамках социального института военного образования мы понимаем социальную адаптацию. Основной функцией данного процесса является приведение внутренних ценностных структур курсанта в соответствие с ценностными структурами социального института военного образования.

Профессиональные ценности офицерского корпуса не изменились, они постоянны, поскольку функции и специфика военной службы одинакова при любой социальной системе. Проблему представляет то, что профессиональные ценности офицерского корпуса должны соответствовать или хотя бы не противоречить базовым ценностям социума с одной стороны, и с другой стороны молодые люди, поступающие в военный институт должны быть готовы принять ценности социального института военного образования и быть готовыми к выполнению новой роли – офицера. Специфика данной роли заключается в подчинении приказу, жесткой нормативности поведения, иерархии межличностных отношений.

В последнее время заметно увеличилось количество научных работ, посвященных социальной адаптации личности. В условиях объективного возрастания интереса к данному процессу возникает необходимость анализа данного феномена применительно к курсантской среде в рамках военного института [2; 6].

Актуальность темы обусловлена также необходимостью поиска оптимальных решений, с точки зрения социологии управления, в разработке технологии управления процессом социальной адаптации курсантов во время обучения в

военном институте в условиях транзитивного состояния российского общества [2; 5].

В период с 2005 по 2015 год в Новосибирском военном институте внутренних войск нами были проведены три социологических исследования (2005–2006 гг., 2010–2011 гг., 2014–2015 гг., выборка каждого социологического исследования составляла 500 человек – по 100 человек с каждого курса обучения), целью которых было выявление и оценка проблем социальной адаптации курсантов в ходе обучения в военном институте [1, с. 163–169].

Исследования выявили ряд проблем, которые сводятся к следующим [4; 3–10]:

– базовые ценности социума и ценности социального института военного образования находятся в противоречивом, конфликтном состоянии;

– ценность получаемого образования в военном институте и его востребованность в войсках противоположны;

– несоответствие санкций за отступление от нормы (ролевых ожиданий) в отношении актора (курсанта) в рамках социального института военного образования и видением этих санкций со стороны курсанта;

– несоответствие воспитательной работы в военном институте ценностной структуре личности обучаемых.

Проблема социальной адаптации курсанта военного вуза тесно увязана с проблемой социальной адаптации офицера, особенно в начале его карьеры. Поэтому причины социальной дезадаптации курсантов во время обучения в военном институте мы будем рассматривать в связке с социальной адаптацией офицерского корпуса в целом [3, с. 100–104].

Наиболее целесообразным нам представляется рассмотрение данной проблемы в следующей последовательности:

Социум – социальный институт военного образования – внутренние войска МВД России.

Современная элита, в том числе политическая, образовала некий субэтнос. Ее ценности противоречат базовым ценностям самого общества. Элита формирует свой язык (ценности, нормы, символы). В будущем может возникнуть ситуация, когда подавляющая часть социума будет находиться за пределами внутреннего языка самой элиты.

В отношении базовых ценностей социума можно сказать что они носят транзитивный характер, и на этом сходятся большинство социологов – исследователей.

Семья дезориентирована в отношении того, на каких ценностях следует воспитывать подрастающее поколение. Молодежь воспринимает армию в целом, как возможный, но не обязательный элемент биографии мужчины.

В 90-х годах, трансформации в социуме привели к тому, что профессия офицера оказалась на периферии востребованности как для социума, так и для правящей элиты [6, с. 50–52].

Данная позиция власти порождает коллизии, которые находят свое отражение в социальной адаптации как курсантов военного вуза, так и офицерского корпуса в целом.

Социоцентрическая ориентация социального института военного образования вступила в противоречие с эгоцентрической ориентацией правящей элиты, которая интенсивно пропагандирует в средствах массовой информации культ индивидуализма. Этот тип ценностей связан с представлением о том, что каждый человек творец своего счастья, а счастье заключается в достижении личного благополучия. Однако достичь этого можно имея определенную степень свободы, что не предусмотрено ни в рамках социального института военного образования, ни во время службы в войсках, хотя это одна из ценностей среднего класса в развитых западных странах.

По нашему мнению, ценности, которые социальный институт военного образования должен транслировать курсанту, располагаются на трех уровнях:

Первый уровень – терминальные и инструментальные ценности: это не что иное, как базовые ценности общества.

Второй уровень – профессиональные ценности социального института военного образования. Основное условие в данном случае – соответствие профессиональных ценностей базовым ценностям социума.

Сравнивая соответствие базовых ценностей советского общества (первый уровень) и соответствие их профессиональным ценностям социального института военного образования можно сказать, что офицерский корпус был привилегированным слоем.

Фундаментальной основой выступала ориентированность на растворение своей личности в некоем «Мы», общности, которая выступала по отношению к индивиду как высшая власть. Носитель таких ценностей не ощущал регламентации личной жизни различными нормами. Данные ценности и нормы, в целом, соответствовали нормам и ценностям социального института военного образования. Это позволяло идентифицировать себя с социумом, дистанцироваться от других социальных слоев. С другой стороны, это избавляло от ответственности за поиск собственных решений.

Образовательный и квалификационный цензы при производстве в офицеры и его карьере играли главную роль. Получаемое военное образование было востребовано во всех силовых структурах и соответствовало потребностям общества. По всем главным параметрам: ценности социального института военного образования и их соответствие базовым ценностям социума, власть, образование, денежное содержание, престиж в обществе – советский офицер соответствовал представлениям о высоком социальном статусе и был социально адаптирован.

Ценностные ориентации, определяющие социальную адаптацию курсанта к социальному институту военного образования, можно разделить на две категории: те, с которыми курсант пришел в военный институт и те, которые он должен принять в ходе обучения – ими можно управлять.

Поступив в военный институт, бывший абитуриент попадает в новую специфическую среду. Ему приходится жить в казарме, выдерживать большие моральные и физические нагрузки, связанные с отсутствием опыта социализации в подобной среде, строгая регламентация воинской службы.

Социальная адаптация выступает при этом как особый вид поведения, характеризующийся усвоением новых норм, ценностей, условий новой социальной среды; включением в сложившиеся формы служебного взаимодействия (формальные, неформальные); решением служебных задач путем использования принятых способов поведения; овладением принятыми, сложившимися формами служебно-профессиональной деятельности [6, с. 50–52].

Одной из норм социального института военного образования является воинская дисциплина. Устав трактует воинскую дисциплину как строгое и точное соблюдение порядка и правил, установленных законами, воинскими уставами и приказами командиров. Однако сущность воинской дисциплины не раскрывается. Уставами не учитывается, что уровень и степень сознательного характера дисциплинированности у военнослужащих неодинаков. Кроме этого, существуют и другие ее виды: дисциплинированность как привычка, дисциплинированность, как саморегулирование и самоконтроль, конформизм, личный расчет.

Транзитивное состояние российского социума вызывает ряд проблем, которые связаны с патриотическим воспитанием будущих офицеров. Данные проблемы можно рассмотреть на двух уровнях [2, с. 115].

Первый уровень: слабая разработка основ современной теории российского патриотизма на уровне социума и связанные с этим проблемы уровня и

содержания патриотического сознания молодежи страны в целом. К ним мы относим:

- проблему соединения традиций, идей и ценностей патриотизма, существовавших на различных этапах российской истории;
- проблема сведения патриотизма к достаточно ясной духовной конструкции, которая вступает во взаимодействие с внутренним миром личности в ходе социальной адаптации;
- проблема выбора такого образца патриотизма в теории и практике воспитательной работы в военном институте, который в наибольшей степени может способствовать социальной адаптации курсанта.

Второй уровень – несовершенство самой системы воспитательной работы в социальном институте военного образования. К данным проблемам мы относим следующие:

- проблема подготовки офицерских кадров, отвечающих за воспитательную работу, в том числе и в курсантских подразделениях;
- проблема последующего образования и самообразования всех офицеров не зависимо от должности.

Жизненные стратегии курсантов обнаруживают самостоятельность социальных мотиваций и испытывают влияние латентных структурных факторов, обусловленных спецификой профессиональной деятельности, а идеальная модель своего нахождения в вузе претерпевает изменения при переходе из курса на курс, причем к старшим курсам обучения разрыв этот составляет такую дистанцию, когда что-либо изменить уже невозможно. В отличие от сверстников, которые обучаются в гражданских учебных заведениях и ориентированных на рыночные модели жизненного пути, курсанты рассчитывают на предсказуемую социальную карьеру. При переходе на старший курс обучения происходит взросление, которое формируется под воздействием режима интенсивной службы, совмещения учебы с выполнением воинских обязанностей [4, с. 16].

К старшему курсу курсанты все в меньшей степени идентифицируют себя с социальной ролью офицера, все больше ориентируются на получение информации от других источников за рамками социального института военного образования, и намечают иную стратегию социального поведения. Установка общества на ценности индивидуализма и неспособность социального института военного образования что-либо противопоставить, негативно влияет на социальную адаптацию курсантов к выполнению роли офицера. Растет значимость собственных перспектив в сравнении с ориентацией на службу в войсках [3, с. 100–104]. Как и выпускники гражданских вузов, курсанты вырабатывают стратегии социальной адаптации в направлении индивидуализации жизненных стратегий, что показывает отчужденность последних от общества и государства, неверие в возможность реализации своих социальных и гражданских прав. В результате происходит расхождение с групповыми и социальными поведенческими нормами. На первый план выдвигается удача, исключение из жизненных стратегий легитимных практик профессионального роста и служебного конформизма. Если у курсантов первого года обучения доминирует парадигма символического порядка: армия – это наиболее дисциплинированная и организованная часть общества, а офицеры – компетентная и законопослушная социальная группа, то на старших курсах социальная адаптация переносится на личные ресурсы, оптимизацию личных усилий по достижению жизненно значимых целей. Переход на контрактную службу по окончании первого курса в целом одобряется большинством курсантов, однако несбывшиеся ожидания того, что к последнему будут относиться как к контрактнику, в целом негативно влияют на сам процесс социальной адаптации. Служба по контракту связывается с уменьшением неопределенности в профессиональной карьере, большим интересом и ориентацией на изучение дисциплин военно-профессиональной направленности.



Ожидания, что с переходом на контрактную службу усилится влияние правовых норм и сделает жизнь более упорядоченной и контролируемой законом, не подтверждаются реальными социальными практиками в рамках социального института военного образования. Образование на данном этапе обучения рассматривается как ресурс конкурентоспособности, однако курсанты, со временем, начинают понимать, что ресурсность образовательного статуса подвергается ограничению системой межличностных коммуникаций (в рамках, сослуживцы, преданность командиру) в продвижении по службе в офицерской должности. Изменение ситуации порождает в жизненных планах выпускников ориентации на достижение материального благополучия вне рамок военного института и службы в войсках. Потребительская ориентация блокирует социальную адаптацию курсанта в рамках военного вуза.

Наряду с этим необходимо признать тот факт, что прежние нормативно – ценностные представления устарели, неэффективны, и часто нереализуемые в силу того, что просто не одобряются в социуме.

Побывав на стажировке в войсках будущие выпускники более скептически относятся к своим перспективам службы в войсках. Последние недовольны существующим отношением к молодым офицерам: поощрения за добросовестную службу минимальны, чтобы быть мотивирующим фактором ориентации на службу. Продвижение по службе затруднено безличностными критериями служебного соответствия. Не востребованность высшего образования в войсках порождает одну из таких стратегий – как переход на заочное обучение в гражданском вузе.

Противоречивость прохождения социальной адаптации у курсантов военного института и ее незавершенность у выпускников естественна, если ее рассматривать с позиций социокультурной дифференциации российского общества. Социальная адаптация сама по себе это не самоцель, а средство решение более сложной задачи: с одной стороны, это выход социального института военного образования из дисфункционального состояния и с другой стороны – это решение проблемы национальной безопасности страны в целом. Существующая тенденция индивидуализации, приоритета личных ориентиров в поведении будущих офицеров означает переход к современной идентичности, прагматическим, состязательным ценностям. Однако социальная адаптация и связанные с ней профессионализация и усвоение роли офицера теряют свою социальную значимость, если курсант придерживается стратегии успеха любой ценой в ущерб профессиональному кодексу и эффективности военной службы. Внутренние войска нуждаются в офицерах-профессионалах: патриотах, личностях с референтными профессиональными и гражданскими установками.

В целом, жизненные стратегии курсантов в ходе социальной адаптации в рамках социального института военного образования транзитивны и включают в себя, как достиженческие стратегии, так и стратегии профессионального роста. Дисфункциональное состояние самого социального института военного образования вызвано нечеткой постановкой целей реформирования последнего, расширение ситуации риска, который исходит не только из специфики военной службы, а является следствием транзитивного состояния самого российского социума.

В целях решения проблем, связанных с социальной адаптацией курсантов, нами была предложена технология управления процессом социальной адаптации обучаемых, ее оценка и мероприятия по ее коррекции [5, с. 284–294].

Под технологией управления процессом социальной адаптации понимается совокупность приемов и способов воздействия на процесс усвоения курсантом норм и ценностей военного образования, принятие условий новой социальной среды, включение в сложившиеся формы служебного взаимодействия, овладение принятыми формами служебно-профессиональной деятельности [2, с. 119].

Использование технологии управления процессом социальной адаптации курсантов позволяет достичь следующих результатов:

- цели и задачи управления процессом социальной адаптации связаны со стратегическими целями социального института военного образования;
- определение принципов взаимодействия функциональных подразделений, осуществляющих работу с курсантами;
- разработку технологии сбора, анализа, учета и обновления информации о состоянии социальной адаптации курсантов по курсам обучения на индивидуальном и групповом уровнях с использованием информационных технологий;
- устранение недостатков системы управления военным институтом в целом и подразделениями в частности, включенными в процесс сбора, анализа и подготовки информации о процессе социальной адаптации курсантов.

Предложенная технология управления основана на нормативно-ценностных моделях деятельности различных участников процесса социальной адаптации, разработанных на основе методологических принципов социального прогнозирования и предусматривающая воспитание социально значимых качеств курсанта в ходе обучения в военном институте.

Операционализация указанных принципов предполагает измерение определенных показателей, заложенных в данной модели на различных уровнях. Отслеживание таких показателей в динамике позволяет принимать более обоснованные управленческие решения, направленные на совершенствование процесса подготовки офицерских кадров в целом.

Положив в основу данной технологии нормативно-ценностную модель деятельности субъектов и объектов социальной адаптации, мы считаем, что основными показателями являются тенденции, наблюдаемые в ходе отслеживания результатов практической деятельности курсантов в учебной работе, служебной деятельности, воспитательной работе.

Социологические исследования, которые мы проводили в течение всего периода обучения, позволили выявить серьезные расхождения между желаемыми и реальными качествами офицера внутренних войск, что представлено в таблице 1.

Таблица 1

Желаемые и реальные качества офицера внутренних войск

<i>Реальные качества</i>	<i>Желаемые качества</i>
Стремление к достижению высокого социального статуса.	Профессиональное совершенствование как офицера.
Косность мышления.	Творческое мышление.
Неприятие профессиональных ценностей.	Приверженность профессиональным ценностям.
Низкая педагогическая культура.	Высокая педагогическая культура.
Ориентация на общее образование.	Ориентация на профессиональное образование.
Низкая личная примерность.	Высокая личная примерность.
Беспринципность, стремление к высоким доходам, расхождение в «словах и делах».	Бескорыстность, принципиальность, единство слова и дела.
Решение принимается на основе выгоды и с оглядкой на то что подумают свыше.	Умение принимать оптимальные решения.

Исходя из вышеизложенного, необходимо так построить процесс воспитания, подготовки (учебной и специальной) и повседневной жизни курсанта в

вузе, чтобы выпускники, а затем и действующие офицеры эффективно исполняли свои служебные обязанности и были настоящими защитниками интересов государства [1, с. 163–169].

Схематично этот процесс можно представить следующим образом (схема 1).

Таблица 2

Схема 1

Наличие состояния объекта социальной адаптации	Объект социальной адаптации	Основные качества	Отношение к нормам военного института	Готовность к службе (желание продолжать службу)
	Абитуриент	Ответственность – 21,2% Дисциплина – 15,4% Патриотизм – 40,0% Власть – 4,2% Престиж – 50,6%		Да – 79,4% Нет – 20,6%
	Курсант 1 курса	Ответственность – 19,8% Дисциплина – 18,2% Патриотизм – 25,0% Власть – 14,3% Престиж – 23,7%	Улучшилось – 20,21% Не изменилось – 46,4% Ухудшилось – 24,4% Отчислось – 9,0%	Да – 61% Нет – 39%
	Курсант 2 курса	Ответственность – 23,6% Дисциплина – 26,0% Патриотизм – 28,4% Власть – 33,3% Престиж – 24,1%	Улучшилось – 9,4% Не изменилось – 36,7% Ухудшилось – 15,5% Отчислось – 38,4%	Да – 58% Нет – 42%
	Курсант 3 курса	Ответственность – 15,1% Дисциплина – 20,8% Патриотизм – 25,0% Власть – 9,5% Престиж – 19,8%	Улучшилось – 24,5% Не изменилось – 55,3% Ухудшилось – 16,0% Отчислось – 4,3%	Да – 59% Нет – 41%
	Курсант 4 курса	Ответственность – 23,6% Дисциплина – 14,3% Патриотизм – 15,9% Власть – 19,0% Престиж – 19,8%	Улучшилось – 8,9% Не изменилось – 36,2% Ухудшилось – 16,9% Отчислось – 38,0%	Да – 37% Нет – 63%
	Курсант 5 курса	Ответственность – 17,9% Дисциплина – 20,8% Патриотизм – 5,7% Власть – 23,8% Престиж – 12,6%	Стало лучше – 5,8% Не изменилось – 27,3% Стало хуже – 9,1% Хочу уйти – 57,9%	Да – 41% Нет – 59%
	Офицер 1–5 гг. службы	Ответственность – 15,0% Дисциплина – 12,0% Патриотизм – 25,4% Власть – 19,0%	Стало лучше – 0,0% Не изменилось – 0,0% Хочу уйти – 100,0%	Да – 0% Нет – 100%
	Офицер 6–10 гг. службы	Ответственность – 19,0% Дисциплина – 30,0% Патриотизм – 11,2% Власть – 30,0% Престиж – 9,8%	Стало лучше – 5,8% Не изменилось – 27,3% Стало хуже – 9,1% Хочу уйти – 57,9%	Да – 42,1% Нет – 57,9%



Рис. 1. Модель технологии управления процессом социальной адаптации

В представленной технологии управления процессом социальной адаптации использован общий алгоритм управленческого цикла.

Существенным признаком организации управления является его непрерывный характер. Управленческая деятельность предполагает реализацию последовательного ряда процедур, которые начинаются с определения цели и завершаются выполнением задач, порожденных этой целью. На основе полученной информации о решении этих задач ставится новая цель. В этом смысле мы говорим о цикличности управления процессом социальной адаптации.

Управленческий цикл в разработанной нами технологии управления процессом социальной адаптации имеет свою специфику. Он включает логически следующие друг за другом стадии управления процессом социальной адаптации курсантов.

Всякая стадия имеет свое, определенное логикой управления место в общей управленческой технологии. Поэтому их упорядочение происходит не произвольно, а в соответствии с их целевыми функциями, принципиальной схемой и алгоритмом управленческого цикла.

Под алгоритмом мы понимаем предписание, определяющее содержание и последовательность операций, преобразующих исходные данные в искомый результат. Именно алгоритм управления направляет руководителя по наиболее краткому и результативному пути решения данной задачи; интегрирует в управленческом процессе наиболее важные и мощные современные методы анализа и руководства; создает возможности посредством формализации определенных процедур рационально использовать электронно-вычислительную технику и информационные технологии в управлении.

Мы предлагаем следующий алгоритм (систему обязательных процедур) при подготовке, принятии и осуществлении решений в управлении процессом социальной адаптации курсантов военного вуза:

- определение цели (*Ц*);
- анализ и обработка информации (*АОИ*);
- выработка модели (*М*) как средство углубления анализа процесса социальной адаптации, о котором подготавливается решение;
- прогнозирование (*П*) будущего состояния социальной адаптации, на основе которого модель совершенствуется, превращается в *М1*;
- выработка концепции (*К*), с помощью которой определяется наиболее общий подход к решению данной проблемы.

Концепция подвергается экспериментальной (*Э*) проверке в естественных условиях или с помощью электронно-вычислительной техники, в результате чего она совершенствуется, превращается в *К1*.

На основе концепции вырабатывается одно или несколько управленческих решений (*Ур*). Каждое решение должно содержать ясно формулируемую цель, конкретные пути и средства (ресурсы) ее осуществления и быть сообразовано с ограничительными условиями материального и нормативного характера (Федеральные законы, Устав ВС РФ, наличные ресурсы).

Работа по выполнению решения программируется (*Пр*) и планируется (*Пл*) органом, принявшим решение, или тем, на кого возложено выполнение решения. Для этой цели вырабатываются сценарии или программы, в которых определяется последовательность работы по выполнению решения, распределяются обязанности различных органов, а также средства и ресурсы.

Ход выполнения решения контролируется посредством применения соответствующих форм контроля (*Ко*): превентивного, текущего, последующего.

Алгоритм завершает анализ обратной информации (*ОИ*), которая освещает и результаты выполнения решения. Обратная информация вместе с другой информацией становятся исходным началом формулирования новой, высшей цели.

В целом алгоритм управления можно выразить следующим образом (рис. 2).

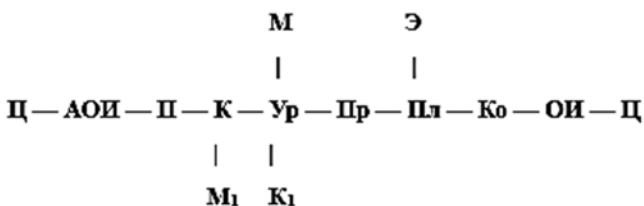


Рис. 2. Алгоритм управленческого цикла

Совершенствование процесса управления учебным процессом:

В ходе учебного процесса военного института преобладают познавательно-информационные технологии. Характерный для них высокий уровень абстракции ограничивает возможности курсанта проецировать сложные для познания аспекты будущей деятельности в должности офицера на свой личный уровень. В этой связи процесс управления учебным процессом должен сосредоточиться на личностной активности курсантов и самоуправлении. При этом самоуправление выделяется как системообразующее начало в подготовке к субординационному взаимодействию. Управляя собой, последний реализует все функции, в том числе и управленческие. В таком подходе, во-первых, исчезает отсроченность в практическом освоении профессиональной компетенции высокого уровня, как главной ценности, которую курсант должен интериоризовать в ходе учебного процесса и, во-вторых, самоуправление является важной детерминантой субординационного взаимодействия, поскольку без достаточного уровня развития навыков управления собой курсант, в принципе, не может быть ни руководителем, ни подчиненным. В таком подходе, слушатель принимает роль не только как объекта социальной адаптации, но и как субъекта, а роль ученика заменяется ролью субъекта своей деятельности. Воплощение данной идеи возможно путем вхождения в роль субъекта социальной адаптации на основе самопознания, умения управлять собой, саморазвития и самодвижения к собственным вершинам.

Основными принципами построения данной модели управления учебным процессом являются следующие:

- дидактический комплекс персонализации учебного процесса должен включать самоуправленческое основание и обеспечение методологией внедрения инноваций;

- построение и технология проведения персонализационных спецкурсов в ходе учебного процесса осуществляются с учетом особенностей слушателей. Наиболее важной характеристикой спецкурсов является то, что цели, содержание, методика и организация занятий позволяют решать задачу самореализации индивидуального склада курсанта в развитии творческого потенциала, как залога успешности усвоения ценностей военного образования;

- спецкурсы должны быть оригинальными и сочетать в себе традиционные и инновационные элементы. Сами теоретические и практические занятия должны давать слушателю возможность объективно оценивать уровень развития требуемых качеств и получать общую ориентировку в выборе и реализации эффективного варианта решения задачи.

Мониторинг учебного процесса.

В данном направлении оценивается:

- ценностные ориентации курсанта;

– какой ценностный компонент у курсанта выражен больше: ориентация на предметы, которые определены государственными стандартами (общеобразовательный компонент) или квалификационными характеристиками (профессиональный компонент).

Служебная деятельность и административные взаимоотношения.

Служебная деятельность и взаимоотношения в военном институте строго регламентированы, что исключает внесение каких-либо изменений как в сам процесс несения службы (в карауле или в суточном наряде), так и в систему межличностных взаимоотношений. В служебной деятельности курсант обучается таким нормам ролевого поведения как подчинение приказу, выполнение своих служебных обязанностей.

Как показали социологические исследования, среди факторов, негативно влияющих на процесс усвоения ценностей военного образования, относятся: высокая интенсивность, напряженность и регламентированность рабочего дня, а также отсутствие свободного времени для полноценного отдыха и досуга [1, с. 163–169]. Исследование также выявило высокую степень напряженности во взаимоотношениях курсантов и старших начальников.

Основными условиями успешного управления процессом служебной деятельности курсанта со стороны старших начальников (командир взвода, командир роты, командир батальона, заместители начальника военного института, начальник военного института) должны стать персональные и структурные методы управления служебной деятельностью.

К структурным методам мы относим:

1. Разъяснение требований служебной деятельности. Курсант должен четко представлять уровень результатов, которые должны быть достигнуты и алгоритм поведения в различных ситуациях.

2. Организация распределения прав и обязанностей при несении службы. Права и обязанности в ходе несения службы должны носить конкретный характер. Курсант должен четко понимать, чего от него ожидают старшие начальники и представлять модель своего поведения.

3. Разработка и реализация общих целей, которые бы объединяли и начальников и подчиненных и выступали бы коллективным мотивирующим фактором и ориентировали на сотрудничество.

4. Структура санкций за отклонение от нормы в ролевых отношениях «старший – младший», «начальник – подчиненный» должна быть пересмотрена. Необходимо прекратить практику увязки нарушения норм поведения с увольнением курсантов из расположения военного института.

К персональным методам мы относим:

1. Поскольку воинский коллектив – это замкнутая система со своей специфической субкультурой, для командира очень важно получать информацию от подчиненных о состоянии коммуникативных процессах в подчиненных учебных группах. Одним из важных методов получения информации является умение руководителя уметь читать и интерпретировать в ходе беседы язык так называемого невербального общения.

2. Этап подготовки к службе начинается за 2–3 дня. В этот период командир (начальник) должен направить свою деятельность на подбор личного состава по местам несения службы. Офицеры подразделений (командир взвода, командир роты) должны осуществлять включенное наблюдение в целях выявления курсантов с признаками повышенной нервно – психической напряженности и дополнительного углубленного их изучения.

3. Поскольку административные взаимоотношения в рамках несения службы являются не чем иным как трансляцией ценностей служебной деятельности, поэтому дисциплинарная практика в военном институте не только является средством поддержания должного порядка и организованности, но в большей степени выполняет задачу по трансляции курсанту норм, установок, нормативного регулирования межличностных отношений. Эти качества

важны в будущей ролевой деятельности в должности офицера. Мониторинг позволяет не только выявить степень влияния этой работы на нормативное поведение актора, но и определить, в каком соотношении агенты социальной адаптации (в данном случае в этой роли выступают прямые и непосредственные начальники) используют методы поощрений и взысканий к курсанту.

Необходимо подчеркнуть, что в процессе анализируются не просто взыскания (санкции за отклонение от норм), а практика непосредственных командиров и начальников по балансу применяемых поощрений и взысканий. Данная информация является исходным пунктом для заместителя начальника военного института по общим вопросам в плане анализа деятельности самих командиров подразделений.

Воспитательный процесс. В ходе воспитательного процесса агентами социальной адаптации выступают офицеры отдела по работе с личным составом военного института, заместители командиров батальонов по работе с личным составом, а также офицеры подразделений.

Основными целями управленческих решений в воспитательной работе должны стать:

- развитие положительной мотивации в службе;
- овладение историческим опытом и патриотическими традициями Отечества;
- формирование мировоззрения, основу которого должны составить патриотизм, профессионализм, нравственность, приверженность закону;
- высокая культура общения и взаимоотношений в коллективе.

Основу эффективности управления воспитательной работой в военном институте, по нашему мнению, составляет выполнение двух условий:

1. Управление воспитательной работой должно реализовывать следующие функции:

- мотивационно-мобилизующую – создание социальных условий, побуждающих курсантов к усвоению и выполнению социально-ценностных функций как в рамках обучения в военном институте, так и в последующей воинской деятельности в должности офицера;
- информационно-коммуникативную – направленную на развитие социально значимых связей и уставных взаимоотношений в воинском коллективе;
- статусно-позиционную – обеспечивающую понимание курсантами своего социального положения, роли, места, как субъектов социальной адаптации;
- профилактическую – заключающуюся в прогнозировании, предупреждении и ликвидации нежелательных отклонений от нормативного поведения в интересах формирования и развития социально-ценностных ориентаций курсанта, как субъекта социальной адаптации.

2. Каждый руководитель должен выработать наиболее результативный стиль контактов с подчиненными. Он должен следовать нормам, которые декларируются.

К методам воспитательного процесса мы относим:

- традиционные и нормативно принятые – определены директивами и приказами старшими начальниками (убеждение, упражнение, поощрение, призывание, пример);
- инновационно-деятельностные – моделирование, алгоритмизация, творческая инвариантность;
- неформально-межличностные – осуществляются через личностно значимых военнослужащих, авторитетных людей из числа родственников, друзей, близких;
- рефлексивные и тренинго – игровые – обеспечивают овладение индивидуальным и групповым опытом, а также коррекцию поведения и действий в



специально заданных условиях (социально-психологические тренинги, деловые игры, самоанализ, самовоспитание).

Мониторинг эффективности всей системы управления социальной адаптацией курсантов военного института и принятие управленческих решений на внесение изменений в саму систему управления данным процессом осуществляется на основе лонгитюдного социологического исследования и проводится по следующей схеме:

– анкетирование курсантов 1, 2, 3, 4, 5 курсов по унифицированной анкете в начале учебного года (сентябрь месяц) и в конце учебного года (май месяц);

– анализ анкет и расчеты показателей социальной адаптации осуществляются по специальной методике и предоставляются командованию военного института;

– на основании предоставленных материалов по результатам социологического исследования командование военного института принимает управленческие решения по внесению корректив, в учебный процесс, службу, воспитательную работу, так и в целом в организацию образовательного процесса на последующий учебный год.

На основании социологических исследований курсантов 1, 2, 3, 4, 5 курсов обучения командование военного института получает информацию о степени усвоения норм и ценностей социального института военного образования, социальной адаптации курсантов.

Измерить состояние социальной адаптации, как личности, так и социальной группы можно используя следующую, разработанную нами методику.

Каждому респонденту предлагается ответить на вопросы анкеты, составляющие пять блоков.

*Первый (ценностно-ориентационный) блок* вопросов (1.1 – 1.13) содержит информацию об отношении респондента к ценностям социального института военного образования.

*Второй (нормативный) блок* вопросов (2.1 – 2.10) содержит информацию об отношении респондента к нормам социального института военного образования.

*Третий (рекреационный) блок* вопросов (3.1 – 3.6) содержит информацию об отношении респондента к культурно – досуговой работе.

*Четвертый (когнитивный) блок* вопросов (4.1 – 4.11) содержит информацию об отношении к процессу обучения.

*Пятый (опасность) блок* вопросов (5.1 – 5.4) содержит информацию об уровне угроз жизни и здоровью.

Каждый блок вопросов в отдельности мы рассматриваем как частные факторы социальной адаптации личности. В сумме все пять блоков содержат информацию о ходе социальной адаптации личности в целом.

Все указанные факторы (блоки вопросов) оцениваются два раза: как степень наличного состояния влияния факторов на момент опроса («имеется») и как степень реализации в будущем (текст анкеты тот же, однако респондент отвечает на вопросы анкеты (приложение 9) с точки зрения их реализации в будущем («надеюсь»).

Методика расчета социальной адаптации приведена в таблице 2.

Методика расчета социальной адаптации

Наличная социальная адаптация	Перспективная социальная адаптация
Расчет частных показателей индексов социальной адаптации по группам факторов	
$I_1 = \frac{\sum Xi}{78}$ $I_2 = \frac{\sum Xi}{60}$ $I_3 = \frac{\sum Xi}{36}$ $I_4 = \frac{\sum Xi}{66}$ $I_5 = \frac{\sum Xi}{24}$ <p>Где: <math>X_i</math> – оценка в баллах <math>i</math>-го частного фактора наличной социальной адаптации;</p> <p><math>I_1, I_2, I_3, I_4, I_5</math> – значение индекса наличной социальной адаптации по каждому блоку факторов.</p>	$I_1 = \frac{\sum Xi}{78}$ $I_2 = \frac{\sum Xi}{60}$ $I_3 = \frac{\sum Xi}{36}$ $I_4 = \frac{\sum Xi}{66}$ $I_5 = \frac{\sum Xi}{24}$ <p>Где: <math>X_i</math> – оценка в баллах <math>i</math>-го частного фактора перспективной социальной адаптации;</p> <p><math>I_1, I_2, I_3, I_4, I_5</math> – значение индекса перспективной социальной адаптации по каждому блоку факторов.</p>
Расчет общего индекса социальной адаптации (наличной и перспективной)	
$I_n = \frac{I_1 + I_2 + I_3 + I_4 + I_5}{5}$ <p>Где: <math>I_n</math> – значение индекса общей наличной социальной адаптации;</p> <p><math>I_1, I_2, I_3, I_4, I_5</math> – значение индекса наличной социальной адаптации по каждому блоку факторов.</p>	$I_n = \frac{I_1 + I_2 + I_3 + I_4 + I_5}{5}$ <p>Где: <math>I_n</math> – значение индекса общей перспективной социальной адаптации;</p> <p><math>I_1, I_2, I_3, I_4, I_5</math> – значение индекса перспективной социальной адаптации по каждому блоку факторов.</p>
Расчет индекса прогнозируемой динамики социальной адаптации	
$I_{д(пр)} = 1 - \frac{I_n}{I_n}$ <p>Где: <math>I_n</math> – значение индекса общей наличной социальной адаптации;  <math>I_n</math> – значение индекса общей перспективной социальной адаптации;  <math>I_d</math> – значение индекса прогнозируемой динамики социальной адаптации (указывает на тенденцию к росту или снижению).</p>	

Расчет индекса реальной динамики социальной адаптации
$I_{д(реал)} = \frac{I_{н(втекущемпероде)}}{I_{н(впрошломпероде)}} - 1;$ <p>Где: <math>I_{д(реал)}</math> – значение индекса общей реальной социальной адаптации;  <math>I_{н(втекущемпероде)}</math> – значение индекса общей наличной социальной адаптации на момент опроса;  <math>I_{н(впрошломпероде)}</math> – значение индекса наличной социальной адаптации в прошлом периоде.</p>
Точность прогноза социальной адаптации
$ТП(социальной адаптации) = \frac{I_{реальн.адапт}}{I_{прогнозир.адапт}} * 100\%$

Вычислением указанных индексов заканчивается расчет социальной адаптации на уровне личности.

Показатели социальной адаптации на уровне социальной группы (взвод, рота, батальон, военный институт) осуществляется путем расчетов средних арифметических показателей соответствующих индексов, рассмотренных в таблице 2.

На основании полученных индексов делаются следующие выводы:

1. Оценка уровня адаптации (высокий – средний – низкий):

«Высокий уровень социальной адаптации» –  $I_n \leq I_n$  (индекс перспективной социальной адаптации выше индекса наличной социальной адаптации);

«Средний уровень социальной адаптации» –  $I_n = I_n$  (индекс перспективной социальной адаптации равен индексу наличной социальной адаптации);

«Низкий уровень социальной адаптации» –  $I_n \geq I_n$  (индекс наличной социальной адаптации выше индекса перспективной социальной адаптации);

2. Оценка тенденции социальной адаптации (положительная – отрицательная – отсутствует):

«Положительная» –  $I_{(реалн\ в\ текущ.пер)} > I_{(реалн\ в\ прошл.периоде)}$ ;

«Отрицательная» –  $I_{(реалн\ в\ текущ.пер)} < I_{(реалн\ в\ прошл.периоде)}$ ;

«Отсутствует» –  $I_{(реалн\ в\ текущ.пер)} = I_{(реалн\ в\ прошл.периоде)}$ .

3. Профиль социальной адаптации.

Построение профиля социальной адаптации осуществляется с помощью графика. Из процедуры расчета берутся количественные оценки индексов наличной и перспективной адаптации по каждому блоку факторов. По оси X откладываются номера блоков факторов (с 1-го по 5-й), а по оси Y откладываются значения наличной и перспективной социальной адаптации. После этого точки соединяются.

Интерпретация полученного графика:

а) тенденция социальной адаптации положительна, в случае, если все значения индексов перспективной адаптации выше значений индексов наличной социальной адаптации;

б) тенденция социальной адаптации отрицательная, в случае, если все значения индексов перспективной адаптации ниже значений индексов наличной социальной адаптации;

в) тенденция социальной адаптации отсутствует, в случае, если все значения индексов перспективной адаптации равны значениям индексов наличной социальной адаптации;

г) в других случаях, решение о тенденции принимается с учетом показателей индексов наличной и перспективной по 1 и 2 блокам факторов.

После принятия решения на организацию образовательного процесса на предстоящий год, цикл работ, предусмотренный разработанной программой, снова повторяется.

Технология обработки анкеты:

Лабораторией профессионального отбора военного института осуществляется размножение опросных листов и проведение социологических исследований (как правило из расчета 1 день – 1 курс обучения).

После проведения анкетирования, офицеры лаборатории профессионального отбора кодируют ответы респондентов и сохраняют ответы респондентов в табличном редакторе Excel. Сохранение данных в этом формате осуществляется по причине удобства экспорта данных как в программный продукт SPSS.

После кодирования и внесения вариантов ответов респондентов на вопросы социологической анкеты, полученный массив подвергается обработке в среде SPSS.

Разработанное информационное обеспечение позволяет решать ряд других задач.

Например, получаемые массивы ответов респондентов по накоплению во временном промежутке могут быть также подвергнуты дополнительному анализу в среде SPSS в целях получения других результатов, в том числе выявления скрытых закономерностей и латентных факторов в процессе социальной адаптации.

К ним мы относим:

- регрессионный анализ;
- факторный анализ.

Это будет способствовать научной проработке концепции социальной адаптации курсантов в военном вузе и внесения корректив в технологию управления данным процессом в будущем.

Любое человеческое сообщество скрепляется не только с помощью взаимных интересов, обмена благами и услугами, но и системами ценностей. Данные системы ценностей – важнейший компонент культуры. Благодаря им человеческое существование выходит за рамки потребностей и интересов, а жизнь отдельного человека и социальной группы приобретает смысл.

Социальный институт военного образования имеет свои, специфические особенности:

– в рамках военного института, характеризующегося определенным набором норм, ценностей и ролей могут быть сформированы качества офицера – профессионала;

– обучаемые в течении 5 лет носят форму одежды, живут в казарме с соблюдением всех военных атрибутов и распорядка дня (подъем, физическая зарядка, занятия, самостоятельная подготовка, вечерняя поверка, отбой), выполняют уставные мероприятия (внутренняя и караульная служба, строевые занятия и смотры, военные парады, учебные боевые тревоги);

– только в военном институте (училище) выпускники готовятся к военной службе на конкретных первичных офицерских должностях;

– подготовка офицеров в военном институте сопряжена с необходимостью воспитания у курсантов вполне определенных профессиональных и морально-волевых качеств, обеспечивающих их готовность к принятию обоснованных решений, к преодолению тягот военной службы, к самопожертвованию ради выполнения поставленной боевой задачи.

Поскольку основной задачей функционирования социального института военного образования является подготовка офицерских кадров, особое значение приобретает процесс социальной адаптации обучаемых к требованиям последнего, а именно трансляция ценностей и норм военной организации в рамках военного института.

Нами рассмотрены основные подходы в научной литературе к пониманию социальной адаптации, ее определения, оценки, методологии исследований. Проведенный анализ в рамках интерпретативного и нормативного подходов показал отсутствие как научных школ в изучении социальной адаптации курсантов в ходе обучения в военном институте, так и критериев ее оценки. Для решения данной проблемы нами проведены социологические исследования курсантов 1, 2, 3, 4, 5 курсов обучения и абитуриентов, поступающих в военный институт.

Проведенный анализ показал следующие результаты:

1. Основу поступающих в военный институт составляют выходцы из семей рабочих и служащих. Учитывая различное образование в селе по сравнению с городом, можно констатировать, что поступают не лучшие, поскольку качество получаемого среднего образования в городе и селе различно в пользу города. Ценности материального плана имеют довлеющее значение у современной молодежи, а понимание патриотизма сводится к месту рождения, краю, области. Военно-профессиональные ценности отходят на второй план.

2. Процесс социальной адаптации курсантов военного института, проходит нелинейно и не зависит от перехода их курса на курс обучения, а в зависимости от других факторов. Курс обучения играет роль лишь в той степени, в какой на новом витке обучения появляются новые, существенные социальные факторы, вносящие коррективы в тот идеальный образ своего будущего, который существует в сознании субъекта социальной адаптации.

Главный вывод заключается в том, что существующая система подготовки офицеров и введения в строй молодых лейтенантов требует определенных корректив. Решение данной проблемы нами видится во внедрении технологии управления процессом социальной адаптации с использованием современных информационных технологий.

#### *Список литературы*

1. Кравец А.В. Социальная адаптация курсантов военного вуза в контексте объективных последствий функционирования социального института военного образования // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Социально-экономические науки. 2006. – Т. 6. – №1. – С. 163–169.
2. Кравец А.В. Управление процессом социальной адаптации курсантов (на примере Новосибирского военного института внутренних войск МВД России) // Диссертация кандидата социологических наук // Кравец А.В., – ГОУ ВПО «Новосибирский государственный университет экономики и управления. – Новосибирск, 2006.
3. Кравец А.В. Проблемы офицерской идентичности в современной России: ценностно-нормативный подход // Научный портал МВД России. – 2009. – №2. – С. 100–104.
4. Кравец А.В. Управление процессом социальной адаптации курсантов (на примере Новосибирского военного института внутренних войск МВД России) // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидат социологических наук // Кравец А.В. – Новосибирск, 2006.
5. Наумов П.Ю., Утюганов А.А., Кравец А.В. Технологический подход к формированию и развитию системы ценностей военнослужащих внутренних войск МВД России // Вестник Университета (Государственный университет управления). – 2014. – №12. – С. 284–284.
6. Соловьев С.С. Менталитет российского офицера: вызовы XXI века // Социологические исследования. – 2003. – №12. – С. 50–62.

---

**Кравец Александр Витальевич** – канд. социол. наук, доцент ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный университет экономики и управления», Россия, Новосибирск.

**Карицкая Ирина Михайловна** – канд. социол. наук, доцент ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный университет экономики и управления», Россия, Новосибирск.

---

*Манько Анна Ивановна  
Гудай Татьяна Александровна  
Жукова Виктория Артемовна  
Мелешко Светлана Васильевна  
Невидомская Ирина Алексеевна*

## **ОБЗОР МЕТОДОВ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ В РЕАЛЬНОЙ ЭКОНОМИКЕ**

***Ключевые слова:** математические методы прогнозирования, информативное множество признаков, проверка адекватности модели, динамический и статистический анализ, аппроксимация, метод наименьших квадратов, метод линеаризации эмпирической зависимости, сравнительный анализ прогнозных и фактических показателей.*

*По результатам обзора методов построения прогнозных моделей в реальном секторе экономики авторами были выбраны методы динамического и статистического анализа для расчета в 2008 г. прогнозных значений на период 2009–2020 гг. следующих показателей: доход хозяйств (всех категорий) от реализации продукции аграрной сферы; хозяйственные затраты по основным видам продукции аграрной сферы; прибыль хозяйств (всех категорий) по основным видам продукции аграрной сферы; стоимость продукции сельского хозяйства; затраты сельскохозяйственных организаций по продукции аграрной сферы. По прошествии 6 лет коллектив авторов провел сравнительный анализ построенного в 2009 г. прогноза и фактических результатов производственной деятельности хозяйств Ставропольского края всех категорий по тем же показателям. Результаты анализа точности прогнозных значений дохода хозяйств (всех категорий) Ставропольского края от реализации зерна (млн руб.) представлены в работе. Сравнительный анализ остальных показателей позволил сделать вывод о достаточно высоком уровне точности построенных прогнозных моделей, несмотря на сложные социально-экономические условия, сложившиеся как внутри страны, так и на внешнеэкономическом уровне.*

***Keywords:** mathematical methods of forecasting; information-regulatory many signs; model verification; dynamic-ical and statistical analysis; approximation; the method of least Quad-ratov; method of linearization of the empirical relations; comparative analysis of forecast and actual figures.*

*The review of methods for constructing predictive models in the real sector of the economy, the authors were selected dynamic methods and statistical analysis for calculation in 2008 and forecast values for the period 2009–2020 the following indicators: income of households (all categories) from realisation of production of the agrarian sector; the economic costs of the main products of the agrarian sector; profit farms (all categories) by types of products in the agrarian sector; the cost of agricultural products; the costs of agricultural organizations in the agricultural sector. After 6 years the authors have conducted a comparative analysis built in 2009, the forecast and all references to results of production activities of farms-civil Stavropol Krai of all categories on the same indicators. The results of the analysis of the accuracy of the forecasts of income of households (all categories) Stavropolish edges from grain sales (RUB million) presented in the work. A comparative analysis of other indicators allowed us to conclude that a sufficiently high level of accuracy built predictive models, despite the difficult socio-economic conditions prevailing both within the country and for foreign level.*

### *Введение*

Обзор методов прогнозирования развития экономических процессов и явлений поможет выбрать тот из них, который наиболее полно коррелирует с

рассматриваемым процессом и позволит как можно точнее определить тренд его развития в перспективе. На точность аппроксимации тренда к реальям влияет множество эндогенных и экзогенных факторов. Одно из основных качеств аналитика в экономике – это умение ранжировать факторы по значимости и верно расставлять приоритеты.

*1. Обзорный анализ методов социально-экономического прогнозирования*

Рассмотрим различные методы прогнозирования, применяемые в социально-экономической области. По проблемам прогнозирования существует немало публикаций. Из эконометрики «вырастает» научная и учебная дисциплина «Математические методы прогнозирования». Она служит разработке, изучению и применению математических методов эконометрического (в том числе, статистического, экспертного, комбинированного) прогнозирования социально-экономических процессов и явлений. Методы необходимо проработать до уровня, необходимого при их использовании в практической деятельности специалиста-аналитика любой направленности хозяйственной деятельности. Основными задачами этой дисциплины являются построение, анализ и использование экономико-математических методов прогнозирования (адаптивных методов, методов наименьших квадратов с оценкой точности прогноза, методов авторегрессии и т. д.), развитие теоретических и практических аспектов экспертных методов прогнозирования, таких, как методы анализа экспертных оценок, базирующиеся на статистике нечисловых данных, методы прогнозирования в условиях риска и смешанных методов прогнозирования с применением и экономико-математических и эконометрических моделей. Теоретической базой прогнозных моделей являются математические дисциплины (дискретная математика, теория вероятностей и математическая статистика, исследование операций), а также экономическая теория, экономическая статистика, менеджмент, социология, политология и другие социально-экономические науки [14].

«Прогнозирование и планирование – основа работы менеджера» – общепринятый тезис со времен основоположника научного менеджмента Анри Файоля. Сущность планирования заключается в задании будущего движения, в то время как эконометрическое прогнозирование состоит в описании и анализе будущего развития [18].

Для прогнозирования зависимостей используются простейшие методы восстановления исходя из заданного временного ряда, который определяется конечным числом точек на временной оси. При этом временной ряд часто рассматривается в рамках вероятностной модели, в него вводятся новые факторы (независимые переменные), помимо времени, например, объем денежной массы. Временной ряд может быть многомерным, то есть число откликов (зависимых переменных) может быть больше одного. Интерполяция и экстраполяция – основные виды решаемых задач. К. Гауссом был разработан метод наименьших квадратов более двух столетий назад, в 1794–1795 гг. [4].

В Институте высоких статистических технологий и эконометрики накоплен большой опыт прогнозирования стоимости потребительской корзины и дефлятора (индекса инфляции). Наиболее часто используемое преобразование переменной – текущего индекса инфляции – логарифмирование, которое дает хорошую линеаризацию. Причем, если внешние условия прогнозируемого процесса стабильны, то точность прогнозирования оказывалась достаточно удовлетворительной (приблизительно 10–15%) [11].

Метод наименьших квадратов используется при небольшом числе факторах [2–5]. Гораздо реже применяются иные методы экстраполяции, несмотря на то, что их статистические свойства, как правило, лучше. Большое значение в этом играет общий сравнительно низкий уровень знаний и владение методикой эконометрического прогнозирования.

Оценка точности прогноза – обязательная фаза высококвалифицированного прогнозирования. Зачастую используются вероятностно-статистические модели восстановления зависимости. По методу максимального правдоподобия выбирается наилучший из построенных прогнозов. Параметрические методы разрабатываются на основе модели нормальных ошибок, а непараметрические методы оценки точности прогноза и границы доверительного интервала определяются на основе центральной предельной теоремы теории вероятностей. Так, Орловым А.И. предложена и изучена методика доверительного оценивания точки наложения (встречи) двух временных рядов и их применения для оценки динамики технического уровня собственной продукции и продукции конкурентов, представленной на мировом рынке [14].

Существуют эвристические методы, не основанные на какой-либо теории: метод скользящих средних, метод экспоненциального сглаживания.

При появлении новых точек адаптивные методы оценивания параметров моделей позволяют своевременно корректировать прогнозы. Причем, с ростом вычислительных мощностей компьютерной техники проблема больших объемов вычисления теряет свою актуальность.

Основным аппаратом эконометрического прогнозирования на текущий момент времени является множественная регрессия с применением непараметрических оценок функции плотности распределения.

При этом вовсе не обязательно использовать гипотезу о нормальности погрешностей измерений и отклонений от линии (поверхности) регрессии. Тем не менее, для отказа от гипотезы о нормальности необходимо использовать математический аппарат, основанный на многомерной центральной предельной теореме теории вероятностей и эконометрической технологии линеаризации. Это позволит провести точечное и интервальное оценивание параметров, проверить значимость их отличия от нуля в непараметрической постановке, построить доверительный интервал для прогноза [4].

Одними из важных проблем являются проблема отбора факторов и проверка адекватности модели. Причина в том, что априорный реестр факторов, влияющих на отклик, желателно сократить, поскольку он весьма обширен. Весомое направление современных эконометрических исследований – методы отбора «информативного множества признаков», но окончательного решения проблемы адекватности модели, а также проблемы отбора факторов пока еще не найдено.

Проявляются необычные эффекты, например, используемые оценки степени полинома имеют геометрическое распределение. Непараметрические методы оценивания плотности вероятности являются перспективными для применения их при восстановлении регрессионной зависимости произвольного вида. С помощью подходов статистики нечисловых данных получены наиболее общие постановки в этой области [10].

Современные статистические методы построения прогнозных моделей включают также модели авторегрессии, модель Бокса-Дженкинса, системы эконометрических уравнений, базирующиеся как на параметрических, так и на непараметрических подходах.

Компьютерные статистические технологии весьма полезны при построении имитационных моделей, а также для определения возможности использования асимптотических результатов при конечных (так называемых «малых») объемах выборки. Нельзя не отметить полезность методов размножения данных (бутстреп-методов). Интенсивное использование компьютера при системном подходе к прогнозированию объединяет различные методы прогнозирования в рамках единого автоматизированного рабочего места аналитика-прогнозиста [10].

Статистика нечисловых данных является базовой для прогнозирования качественных признаков, то есть данных, имеющих нечисловую природу.



Весьма перспективными для прогнозирования представляются регрессионный анализ на основе интервальных данных и рационального объема выборки, а также регрессионный анализ нечетких данных, разработанный в монографии Орлова А.И [10]. Дисперсионный и дискриминантный анализы являются частными случаями постановки задачи корреляционно-регрессионного анализа в рамках статистики нечисловых данных, хотя дают единый подход к формально различным методам и являются, безусловно, полезными при программной реализации современных статистических методов прогнозирования.

*2. Построение прогнозных моделей изменения экономических показателей в аграрном секторе экономики Ставропольского края*

В ходе исследования, проведенного авторами в 2009 г. [9], выполнены экономико-математические расчеты прогнозных значений на период с 2009 по 2020 гг. следующих показателей:

- доход хозяйств (всех категорий) от реализации продукции аграрной сферы;
- хозяйственные затраты по основным видам продукции аграрной сферы;
- прибыль хозяйств (всех категорий) по основным видам продукции аграрной сферы;
- стоимость продукции сельского хозяйства;
- затраты сельскохозяйственных организаций по продукции аграрной сферы.

Расчеты проводились методами динамического и статистического анализа. Массив данных за ретроспективный период состоит из зависимых переменных  $y$  (прогнозируемые показатели), независимой переменной  $x$  является время (годы). Эмпирическая зависимость каждой переменной  $y_i$  определялась расчетным путем.

Таблица 1

Определение эмпирического вида временного ряда дохода хозяйств (всех категорий) Ставропольского края от реализации зерна (млн руб.)

№	Вид зависимости	$x_c$		$y_c$		$\bar{y}_c$	$ y_c - \bar{y}_c $
		$\sqrt{x_1 x_n}$	$\sqrt{1 \times 9}$ = 3,0	$\frac{y_1 + y_n}{2}$	$\frac{72,7 + 284,0}{2}$ = 178,35		
1.	$y = a \log_{10} x + b$	$\sqrt{x_1 x_n}$	$\sqrt{1 \times 9}$ = 3,0	$\frac{y_1 + y_n}{2}$	$\frac{72,7 + 284,0}{2}$ = 178,35	86,0	92,35
2.	$y = ax^b$	$\sqrt{x_1 x_n}$	$\sqrt{1 \times 9}$ = 3,0	$\sqrt{y_1 y_n}$	$\sqrt{72,7 \times 284,0}$ = 143,7	86,0	57,7
3.	$y = ab^x$	$\frac{x_1 + x_n}{2}$	$\frac{1 + 9}{2}$ = 5,0	$\sqrt{y_1 y_n}$	$\sqrt{72,7 \times 284,0}$ = 143,7	134,0	9,7 <i>min</i>
4.	$y = \frac{1}{ax + b}$	$\frac{x_1 + x_n}{2}$	$\frac{1 + 9}{2}$ = 5,0	$\frac{2y_1 y_n}{y_1 + y_n}$	$\frac{2 \times 72,7 \times 284,0}{72,7 + 284,0}$ = 115,8	134,0	18,2
5.	$y = a + \frac{b}{x}$	$\frac{2x_1 x_n}{x_1 + x_n}$	$\frac{2 \times 1 \times 9}{1 + 9}$ = 1,8	$\frac{y_1 + y_n}{2}$	$\frac{72,7 + 284,0}{2}$ = 178,35	87,4	90,95

6.	$y = \frac{x}{ax + b}$	$\frac{2x_1x_n}{x_1+x_n}$	$\frac{2 \times 1 \times 9}{1 + 9} = 1,8$	$\frac{2y_1y_n}{y_1+y_n}$	$\frac{2 \times 72,7 \times 284,0}{72,7 + 284,0} = 115,8$	87,4	28,4
7.	$y = ax + b$	$\frac{x_1+x_n}{2}$	$\frac{1 + 9}{2} = 5,0$	$\frac{y_1 + y_n}{2}$	$\frac{72,7 + 284,0}{2} = 178,35$	134,0	44,35

Пример расчета для дохода хозяйств (всех категорий) от реализации зерна приведен ниже. В таблице 1 представлены расчеты по определению эмпирического вида искомой зависимости, где:

$x$  – годы ретроспективы, начиная с 1;

$y$  – значения дохода хозяйств (всех категорий) от реализации зерна, млрд руб.

Поскольку значение, равное 1,8 отсутствовало в таблице экспериментальных данных, значения  $\bar{y}_c$  определяем по формулам интерполяции:

$$\bar{y} = y_0 + \frac{\Delta y_0}{h}(x - x_0)$$

$x_c = 1,8(x)$ , значение попало в интервал (1;2), следовательно,

$x_0 = 2001$ ;  $y_0 = 93,2$ ;  $\Delta y_0 = 86,0 - 93,2 = -7,2$ ;  $h = x_1 - x_2 = 1$

$$\bar{y}_i = 93,2 - \frac{7,2}{1}(1,8 - 1) = 87,4$$

В этом случае мы выбирали строчку с минимальной разностью  $|y_c - \bar{y}_c|$ , то есть третью строчку. Следовательно, эмпирическая формула имеет вид:

$$y = ab^x$$

Рассчитываем статистику для ряда с применением метода наименьших квадратов, чтобы вычислить уравнение линии, которая наилучшим образом аппроксимирует имеющиеся данные. Функция возвращает массив, который описывает полученную зависимость. Методом линеаризации и данных приведем эмпирическое уравнение к виду уравнения прямой:

$$y = ab^x$$

$$\ln y = \ln a + x \ln b$$

$$Z = \ln y$$

$$U = \ln b$$

$$Z = A + Ux,$$

где зависимое значение  $Z$  – функция независимого значения  $x$ , значения  $U$  – коэффициент, соответствующий независимой переменной  $x$ ,  $A$  – постоянная.

Методом наименьших квадратов находим параметры  $A$  и  $U$ , расчеты которых представлены в таблице 2.

Таблица 2

Вспомогательная таблица для нахождения параметров A и U

$N_i$	$y$	$x$	$Z$	$x^2$	$xZ$
1	72,7	1	4,29	1	4,29
2	93,2	2	4,53	4	9,06
3	86,0	3	4,45	9	13,35
4	94,5	4	4,55	16	18,2
5	134,0	5	4,90	25	24,5
6	127,2	6	4,85	36	29,1
7	148,9	7	5,00	49	35,0
8	226,1	8	5,42	64	43,36
9	284,0	9	5,65	81	50,85
$\Sigma$	-	45	43,64	285	227,71

Зависимость линейная, то есть  $Z=Ux+A$

$$\begin{cases} U \sum_{i=1}^n x_i + An = \sum_{i=1}^n Z_i \\ U \sum_{i=1}^n x_i^2 + A \sum_{i=1}^n x_i = \sum_{i=1}^n x_i Z_i \end{cases}$$

$$\begin{cases} 45U + 9A = 43,64 \\ 285U + 45A = 227,71 \end{cases}$$

Решая составленную систему линейных уравнений методом Гаусса, найдем коэффициенты  $U$  и  $A$ :

$$\begin{cases} -225U - 45A = -218,2, \\ 285U + 45A = 227,71, \end{cases} \quad 60U = 9,51; \quad U = \frac{9,51}{60} = \frac{3,17}{20} = 0,1585; \quad A = \frac{36,5075}{9} = 4,06$$

$$\ln a = 4,06 \Rightarrow a = 44,1$$

$$\ln b = 0,1585 \Rightarrow b = 1,22$$

$$Y = 44,1 \times 1,22^x$$

Аналогичные расчеты произведены для всех исследуемых показателей, что позволило построить их прогнозные значения до 2020 года и результаты свести в таблицы 3–4.

Таблица 3

Предпрогнозные (2000–2008 гг.) значения дохода хозяйств (всех категорий) от реализации продукции аграрной сферы (млн руб.)

Наименование продукции	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
<i>Хозяйства всех категорий</i>									
Зерно	72687,2	93216,8	86021	94455,9	134028	127209,5	148896	226085,3	284030,4
Сахарная свекла (фабричная)	–	–	–	12041,4	14229,6	16984	26795	25703,5	28377,2
Подсолнечник	–	–	–	19444	25317,6	31196	32220,5	55117,8	52374,6
Картофель	14098	14336,4	19056,8	35990	34368,4	31404	36748,8	43152,8	63983,4
Овощи	18939,2	24956,4	29234,8	47575,5	55208,4	58415,6	67552	86764,2	122521
Скот и птица (в живом весе)	75591,7	112992	133926,8	144186,5	179293,7	218911,2	247660	279392,4	347381,7
Молоко	58491,3	73194	74008,8	87531	100651,4	114896	127687,8	156407,4	210405,6
Яйца, млрд шт.	22787,4	29468,7	31531,5	34739,1	41998	45539,2	45897,8	55469,4	69435,1

Таблица 4

Прогнозные (2009–2020 гг.) значения дохода хозяйств (всех категорий) от реализации продукции аграрной сферы (млн руб.)

Наименование продукции	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
<i>Хозяйства всех категорий</i>												
Зерно	257610,2	280984,9	304359,6	327734,3	351109,0	374483,7	397858,4	421233,1	444607,8	467982,5	491357,2	514731,9
Сахарная свекла (фабричная)	33279,6	36877,1	40474,6	44072,1	47669,5	51267,0	54864,5	58462,0	62059,4	66566,9	69254,4	72851,9
Подсолнечник	61452,9	68740,8	76028,8	83316,7	90604,7	97892,6	105180,6	112468,5	119756,5	127044,4	134332,4	141620,3
Картофель	58970,0	64249,8	69529,6	74809,5	80089,3	85369,1	90648,9	95928,7	101208,5	106488,3	111768,2	117048,0
Овощи	114065,1	125518,9	136972,6	148426,4	159880,1	171333,9	182787,6	194241,4	205695,1	217148,9	228602,6	240056,4
Скот и птица (в живом весе)	350638,9	382114,8	413590,7	445066,5	476542,4	508018,3	539494,1	570970,0	602445,9	633921,8	665397,6	696873,5
Молоко	194143,2	210676,9	227210,5	243744,2	260277,9	276811,5	293345,2	309878,9	326412,6	342946,2	359479,9	376013,6
Яйца, млрд шт.	67217,8	72286,6	77355,3	82424,1	87492,9	92561,6	97630,4	102699,1	107767,9	112836,7	117905,4	122974,2

3. Верификация моделей

По прошествии 6 лет коллектив авторов провел сравнительный анализ построенного в 2009 г. прогноза и фактических результатов производственной деятельности хозяйств Ставропольского края всех категорий по тем же показателям. Покажем результаты на анализе дохода хозяйств (всех категорий) Ставропольского края от реализации зерна (рис. 1).

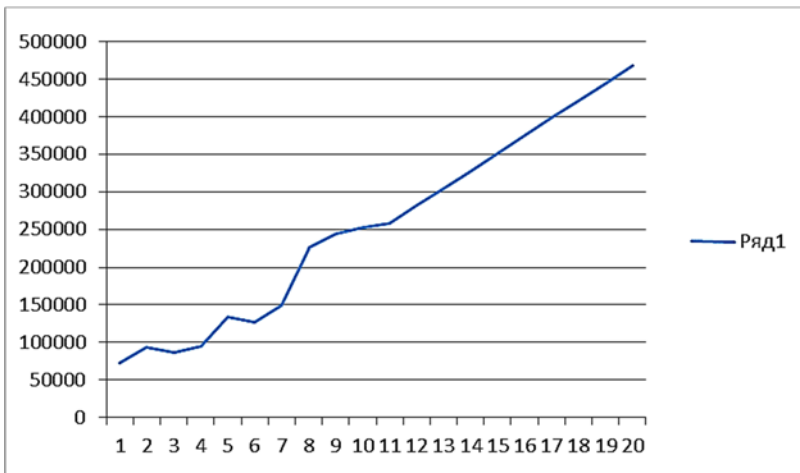


Рис. 1. Тренд изменения дохода хозяйств Ставропольского края от реализации зерна

На рисунке 1 представлен тренд изменения дохода хозяйств (всех категорий) Ставропольского края от реализации зерна. Пункты 1–9 – статистические данные за 2000–2008 гг., пункты 10–20 – прогноз на 2009–2020 гг., построенный с применением методов динамического и статистического анализа, фрагмент которого представлен выше.

На рисунке 2 представлен график, отражающий фактические значения анализируемого показателя в предпрогнозный 2000–2008 гг. (пункты 1–9) и постпрогнозный периоды 2009–2014 гг. (пункты 10–15).

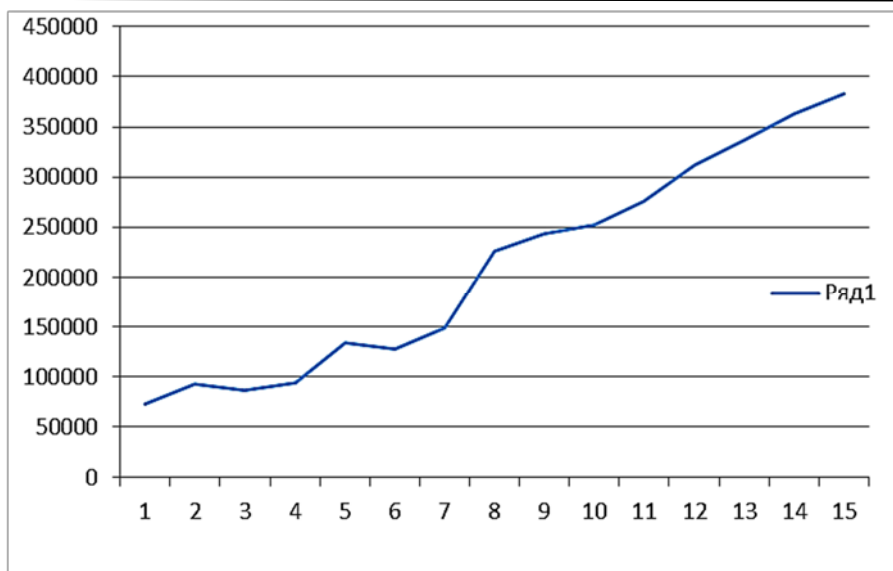


Рис. 2. График фактических значений дохода хозяйств (всех категорий) Ставропольского края от реализации зерна (млн руб.)

Результаты анализа точности прогнозных значений дохода хозяйств (всех категорий) Ставропольского края от реализации зерна (млн руб.) представлены в табл. 5.

Таблица 5  
Анализ точности прогнозных значений дохода хозяйств (всех категорий) Ставропольского края от реализации зерна (млн руб.)

Годы	Предпрогнозные значения	Прогнозные значения	Фактические значения	Индекс-дефлятор физического объема в % к предыдущему году	Относительная ошибка прогноза, %
2000	72687,2	–	–	–	–
2001	93216,8	–	–	–	–
2002	86021	–	–	–	–
2003	94455,9	–	–	–	–
2004	134028	–	–	–	–
2005	127209,5	–	–	–	–
2006	148896	–	–	–	–
2007	226085,3	–	–	–	–
2008	244030,4	–	–	–	–
2009	–	257610,2	251839,4	103,2	2,2
2010	–	280984,9	275512,3	109,4	1,9

2011	–	304359,6	311469,1	113,3	2,3
2012	–	327734,3	336386,6	108,0	2,6
2013	–	351109,0	362624,8	107,8	3,2
2014	–	374483,7	382569,2	105,5	2,1
2015	–	397858,4	–	–	–
2016	–	421233,1	–	–	–
2017	–	444607,8	–	–	–
2018	–	467982,5	–	–	–
2019	–	491357,2	–	–	–
2020	–	514731,9	–	–	–

Для верификации модели нами использован метод статистического анализа, найдена ошибка аппроксимации, размах варьирования и коэффициент вариации дохода хозяйств от реализации зерна. Так, размах варьирования за период 2009-2014 гг. составил 130729,8 млн руб., а коэффициент вариации за этот же период составил 14,37%.

Ошибка аппроксимации составляет 2,38%, что соответствует допустимой точности экономических прогнозов. Причем, если в 2009 г. и 2010 г. реальное производство зерна оказалось ниже прогнозных значений на 2,2 и 1,9% соответственно, то с 2011 по 2014 гг. реальное производство зерна в хозяйствах Ставропольского края всех категорий превышает прогнозные значения в среднем на 2,5%.

Сравнительный анализ остальных показателей позволяет сделать вывод о хорошей верификации построенных моделей и достаточно высоком уровне точности построенных прогнозных моделей, несмотря на сложные социально-экономические условия, сложившиеся как внутри страны, так и на внешнеэкономическом уровне.

#### *Заключение*

В настоящее время примеры ситуаций, связанных с социальными, экономическими, политическими, технологическими, экологическими и другими рисками, встречаются достаточно часто. Последствия решений менеджера, экономиста, инженера проявляются в будущем, которое неизвестно. Мы вынуждены принимать решения в условиях неопределенности, рискуя, поскольку нельзя исключить возможность появления нежелательных событий. Но можно сократить вероятность их появления и возможный ущерб. Для этого необходимо прогнозирование развития социально-экономической сферы хозяйствования, основанное на математических и эконометрических методах.

#### *Список литературы*

1. Алексеев Г.В. Численное экономико-математическое моделирование и оптимизация: учебное пособие / Г.В. Алексеев, И.И. Холявин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.znanium.com](http://www.znanium.com)
2. Борщев А.В. Практическое агентное моделирование и его место в арсенале аналитика / А.В. Борщев [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.knigafund.ru](http://www.knigafund.ru)
3. Емельянов А.А. Имитационное моделирование экономических процессов / А.А. Емельянов, Е.А. Власова, Р.В. Дума [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.knigafund.ru](http://www.knigafund.ru)
4. Жихарев В.Н. Законы больших чисел и состоятельность статистических оценок в пространствах произвольной природы / В.Н. Жихарев, А.И. Орлов // Статистические методы оценивания и проверки гипотез. Межвузовский сборник научных трудов – Пермь: Изд-во Пермского государственного университета. – 1998. – С. 65–84.
5. Карпов Ю.А. Имитационное моделирование систем. Введение в моделирование с AnyLogic 5 / Ю.А. Карпов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.knigafund.ru](http://www.knigafund.ru)

6. Катулев А.Н., Северцев Н.А. Исследование операций: принципы принятия решений и обеспечения безопасности. Учеб. пособие для вузов / А.Н. Катулев, Н.А. Северцев. – М.: Физ.-мат. лит-ра. – 2000. – 320 с.
7. Колемаев В.А. Математическая экономика / В.А. Колемаев. – 3-е изд. – М.: Юнити-Дана. – 2012. – 399 с.
8. Лоу А.М. Имитационное моделирование / А.М. Лоу, В.Д. Кельтон [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.knigafund.ru/](http://www.knigafund.ru/)
9. Манько А.И. Построение прогнозных моделей экономических показателей продукции аграрной сферы Ставропольского края / Манько А.И. – Региональный сборник научных трудов, выпуск 7. – 2009. – С. 23–34.
10. Орлов А.И. Задачи оптимизации и нечеткие переменные / А.И. Орлов. – М.: Знание. – 1980. – 64 с.
11. Орлов, А.И. О перестройке статистической науки и ее применений / А.И. Орлов // Вестник статистики. – 1990. – №16. – С. 65–71.
12. Орлов А.И. Сценарии социально-экономического развития России до 2007 г. / А.И. Орлов // Обозреватель-Observer. – 1999. – №10 (117). – С. 47–50.
13. Орлов А.И. Теория принятия решений: учебное пособие / А.И. Орлов – М.: Март. – 2004. – 656 с.
14. Орлов А.И. Эконометрика: учебник для вузов / А.И. Орлов – Ростов н/Д.: Феникс. – 2009. – 277 с.
15. Орлова И.В. Экономико-математическое моделирование: Практическое пособие по решению задач / И.В. Орлова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Вузовский учебник: НИЦ Инфра-М. – 2013. – 140 с.
16. Подиновский В.В. Парето-оптимальные решения многокритериальных задач / В.В. Подиновский, В.Д. Ногин. – М.: Наука. – 1982. – 256 с.
17. Просветов Г.И. Математические методы в экономике: задачи и решения: Учебно-математическое пособие / Г.И. Просветов. – М.: Альфа-Пресс. – 2008. – 344 с.
18. Четыркин Е.М. Методы финансовых и коммерческих расчетов / Е.М. Четыркин. – М.: Дело Лтд. – 1995. – 320 с.

---

**Манько Анна Ивановна** – канд. экон. наук, доцент Ставропольский институт кооперации (филиал) АНО ВПО «Белгородский университет кооперации, экономики и права», Россия, Ставрополь.

**Гулай Татьяна Александровна** – канд. техн. наук, доцент ФГБОУ ВПО «Ставропольский государственный аграрный университет», Россия, Ставрополь.

**Жукова Виктория Артемовна** – канд. пед. наук, старший преподаватель ФГБОУ ВПО «Ставропольский государственный аграрный университет», Россия, Ставрополь.

**Мелешко Светлана Васильевна** – ассистент ФГБОУ ВПО «Ставропольский государственный аграрный университет», Россия, Ставрополь.

**Невидомская Ирина Алексеевна** – ассистент ФГБОУ ВПО «Ставропольский государственный аграрный университет», Россия, Ставрополь.

---



*Пантелеева Маргарита Сергеевна  
Цурикова Вера Николаевна*

## УПРАВЛЕНИЕ ЗАТРАТАМИ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА С ПОМОЩЬЮ ИННОВАЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ «КАРКАСНО-СОЛОМЕННЫЙ ДОМ»

**Ключевые слова:** инновация, строительный объект, технология «каркасно-соломенный дом», Эко-дом.

*На какой бы стадии строительства не производили анализ финансового состояния работ по реализации проекта, всегда существует необходимость снижения и оптимизации их стоимости, поэтому любой способ, заранее позволяющий в разы сократить издержки производства или эксплуатации будущего объекта недвижимости, всегда интересен и имеет глобальные преимущества перед другими методами калькулирования себестоимости. В данном исследовании в качестве сокращающего затраты подхода предлагается использование современной технологии для строительства жилых домов – «каркасно-соломенный дом», которая базируется на элементах экологического домостроения, минимизации сроков возведения объекта, отказе от использования тяжелой техники и низких затратах на будущую эксплуатацию.*

**Keywords:** *innovation, construction site, the technology frame-straw house, eco-house.*

*At whatever stage of construction did not make financial analysis of the work on the implementation of the project there is always a need to reduce and optimize their value, so any way to advance in times allows to reduce production costs and future operation of the property, are always interesting and has global advantages over other methods of calculation cost. In this study, to reduce costs as it is proposed the use of modern technology for the construction of residential buildings – «skeleton straw house», which is based on elements of ecological housing, to minimize construction time, avoid the use of heavy equipment, and low cost for future use.*

### *Введение*

Создавая материальную основу жизнедеятельности, строительство формирует первичные предпосылки уровня социального развития; результаты строительной деятельности – здания и сооружения, инфраструктурные объекты – имеют самый длительный срок полезного использования по сравнению с продукцией других отраслей. Именно строительная деятельность определяет масштабы, качество и темпы решения критически важной для нашей страны жилищной проблемы. Все эти обстоятельства определяют необходимость увеличения объемов использования инновационного потенциала хозяйствующих субъектов строительного комплекса с целью повышения эффективности функционирования отрасли в целом [5; 8]. Следовательно, динамика в становлении и развитии современных организаций может наблюдаться лишь в том случае, если в производственный процесс в значительном количестве будут внедрены инновационные технологии и разработки.

Сегодняшняя ожесточенная конкурентная борьба требует от предприятий оперативного управления затратами. Причем для высокого эффекта от минимизации затрат может добиться лишь та организация, которая объективно оценивает свои внутренние затраты, стоимость которых складывается из потребности в сырье, механизмах, рабочей силе и сложившегося уровня цен на эти элементы производства.

Целью данного исследования стал анализ затрат на возведение жилого дома с учетом использования инновационной технологии – Каркасно-соломенный дом.

*1. Описание инновационной технологии «Каркасno-соломенный дом»*

Используемая сегодня технология соломенного домостроения (в Европе её называют strawbale-house) базируется на лучших характеристиках и свойствах уникального, недорогого, естественного сырья – соломы. В прессованном виде, превратившись из охапки сухих стеблей в соломенный блок, она становится отличным стройматериалом. Кроме того, прессованную солому считают лучшим утеплителем, так как соломенные стебли этого растения имеют полую трубчатую структуру. В полостях задерживается воздух, который имеет низкую теплопроводность. Также пористость позволяет соломе практически не пропускать звук, что делает ее хорошими звукоизоляционным материалом [9].

Состав соломы хлебных злаков, как и состав древесины, включает целлюлозу, полуцеллюлозу, лигнин. В соломе содержится много кремнезёма, в 2–3 раза больше, чем в древесине. Благодаря этому элементу солома отличается завидной стойкостью, доказательством тому могут служить столетние соломенные дома, сохранившиеся в некоторых европейских регионах [3, с. 220–223].

Учитывая тот факт, что стены из соломы отличаются лёгким весом, нет необходимости создавать сложную конструкцию фундамента. А, значит, такой вариант домостроения будет более простым и экономически выгодным. Подробное геологическое исследование поможет точно рассчитать предпочтительный тип и количество материала для фундамента [3, с. 220–223].

Для изготовления блоков и строительства зданий лучше всего подходит солома ржи, льна, пшеницы, конопли. В США использовалось прессованное сено. Самым важным условием для применения соломы является ее сухость. При прессовании задаётся нужная величина плотности. Готовый соломенный блок имеет правильную форму параллелепипеда. Для удержания формы его плотно обвязывают металлической проволокой или полимерным шнуром. Выпускаются блоки разных параметров. Для строительства более всего приемлемы следующие размеры: в длину 50–120 см, в ширину 50 см, в высоту 40 см с весом около 23 кг. В мировом опыте соломенного домостроения есть даже «слоновые» – джамба тюки размерами 0,5 на 1,0 на (1,6–2,2) м. Они имеют двойную плотность 160–180 кг/куб.м. Но для укладки блоков в этом случае потребуется кран, а, следовательно, строительство обойдётся дороже.

Дом из соломы можно построить как бескаркасным, так и каркасным методом. При каркасном методе на фундаменте строят несущий каркас из дерева, между которым плотно укладывают соломенные блоки. Ещё до укладки блоков возводится крыша, чтобы в случае выпадения осадков солома не намокала. Блоки скрепляют между собой теми же способами, что и в бескаркасной методике. Первый ряд соломенных блоков укладывают на возвышении над полом – для защиты от проникновения влаги [3, с. 224].

Стены выравнивают специальной ручной пилой или обычной бензопилой. Поверх соломенных блоков наносят сетку и несколько слоёв штукатурки толщиной до 75 мм. Иногда штукатурят без сетки на обрешётку. Это дешевле, но более трудоёмкий процесс. Штукатурная смесь состоит из глины, песка, воды. Соотношение компонентов связано с их качествами и определяется на опыте. В верхний слой штукатурки добавляют мучной клейстер (чтобы она не пачкалась) или льняное масло (улучшает уровень влагозащиты). Существует метод обработки соломенных блоков глиной, когда блок на короткое время обмакивают в глину или её наносят на соломенную поверхность руками в 3 слоя. Общая доля глины в конструкции стены составит не более 10%. Такие стены прочнее, лучше защищены от возгорания, но сама технология более трудоёмка. Стены получаются тяжелее, долго сохнут. По этажности каркасно-соломенная технология ограничивается несущей способностью каркаса, т. е.

в принципе можно возвести даже соломенный небоскрёб. В настоящее время уже существуют пятиэтажные соломенные здания в Австрии [3, с. 225].

Влажность – один из важнейших факторов, учитывающихся при строительстве дома из соломы. В условиях дождливого климата России, с высоким содержанием влаги в воздухе в течение всего года, с перепадом температур соломенные стены правильно возведённого дома чувствуют себя отлично. В основе технологии лежит природная способность соломы испарять избыточную влагу. Солома «дышит» даже лучше дерева. У неё хорошие парозащитные свойства. Уже есть примеры, когда в соломенном доме устраивали баню и бассейн, не используя парозащитные плёнки [3, с. 89].

Равновесная влажность соломы в стене составляет не более 8%. Чрезвычайно важно при строительстве соломенного дома обеспечить влажность закрытой в стене соломы не более 18%, иначе могут начаться органические процессы гниения. Можно, конечно, обработать тыки антисептиком, но тогда нарушится принцип экологической чистоты материалов. При соблюдении правильной технологии соломенная конструкция перенесёт даже непродолжительное наводнение. А вот длительного увлажнения сооружения из соломы не выносят [2, с. 99].

Стоимость эксплуатации, благодаря хорошей тепло изолированности, низкая (см. рис. 1).

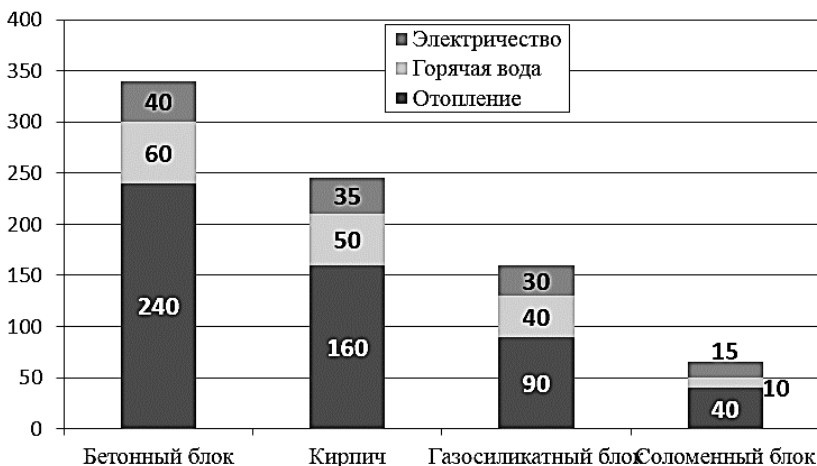


Рис. 1. Годовое энергопотребление для различных видов материалов, в кВт\*ч/м<sup>2</sup>

При строительстве соломенных эко-домов стараются не использовать тяжелые кровельные материалы (например, гонт), но при этом нет никаких ограничений по их форме. При строительстве необходимо выдерживать толщину карниза не менее 60 см, чтобы в последствии не происходило контакта соломенных стен и различных атмосферных осадков [3, с. 225].

Кроме того, солома материал не только не вредный, но и обладающий оздоровительными свойствами, чему есть субъективные и объективные свидетельства (статистические исследования французских медиков). Дерево, имеющее по этому параметру также высокую оценку, проигрывает соломе по этому показателю [2].

Важным свойством соломенных блоков, которое было подтверждено официальным тестированием в США, является ее огнестойкость, которая отнесена

к предельному классу по огнестойкости F119 (металлическая ферма, например, относится к классу F15, т.е. теряет несущую способность через 15 минут после воздействия открытого огня). Соломенные блоки после покрытия штукатуркой делают дом чрезвычайно пожароустойчивым. Объясняется это тем, что глина является отличным антипиреном и при пожаре происходит её обжиг, при этом соломенные тюки внутри стены, остаются как бы заключенные в глиняный панцирь, и не могут возгореться по причине нехватки кислорода. Деревянный каркас находящийся внутри стены также не может потерять свои несущие свойства (как к примеру металлическая арматура), потому что дерево при нагревании не размягчается, более того утеплитель из соломы и отсутствие кислорода не позволяют дереву ни нагреться, ни загореться.

При всем этом такие материалы как глина, солома, дерево при возгорании не выделяют вредных химических веществ. Для сравнения: когда происходит пожар в доме с применением пенополистирола или каких-либо пластиков – 2-х вдохов отравляющего смога достаточно человеку чтобы потерять сознание. Но на стройплощадке надо соблюдать меры противопожарной безопасности, потому что стебли соломы, рассыпавшиеся по территории, легко воспламеняются [2, с. 91].

Каркасная технология соломенного домостроения позволяет обеспечить устойчивость дома к сильному ветру и не опасаться штормового предупреждения, объявленного синоптиками. Можно получить требуемую величину воздухопроницаемости стен, варьируя толщину штукатурки и структуру внешней фасадной отделки.

В соломенном домостроении есть свои хитрости, препятствующие поселению грызунов. Например, замечено, что мыши не любят ржаную солому.

Первые соломенные дома появились в США, штат Небраска, в XIX веке. Сегодня на территории СНГ, при государственной поддержке, строят дома из соломы в Беларуси. Этот тип материала для республики привычен. В современном строительстве соломенных домов одним из первопроходцев и пропагандистов является Е.И. Широков, ныне президент Белорусского отделения международной академии экологии. В 1996 году под его руководством в Беларуси был построен первый каркасный деревянный дом из соломы.

Строительная технология с использованием соломы сертифицирована во многих странах мира: в Румынии, Австрии, Китае и т.д. В России её запатентовала московская компания «Среда обитания» [3, с. 10].

Сегодня в России ежегодно производится около 800 млн тонн ржаной и пшеничной соломы. 50% её сжигается, в то время, как этого материала могло хватить для возведения 390 млн кв. м жилья в год (или 2,6 млн домов по 150 кв. м) Учитывая также, что солома – это быстро возобновляемый природный ресурс и достаётся нам она почти даром, можно путем несложных вычислений оценить потери общества в целом [3, с. 11].

## *2. Сравнительный анализ затрат для различных технологий производства*

Важным преимуществом строительства домов на основе каркасно-соломенной технологии является серьезное снижение затрат на материалы и эксплуатацию таких объектов недвижимости.

Для аргументации сравним стоимость возведения деревянного дома и дома из соломы. Такое сравнение возможно, так как из всех используемых материалов дерево является более сходным с соломой, что подтверждают следующие данные по аналогичным объектам из дерева:

1) вес деревянного дома, в среднем, вдвое меньше аналогичного дома из кирпича, это значительно экономит средства при закладке фундамента дома, и позволяет возводить деревянные дома даже на относительно мягком грунте;

2) деревянный дом дышит, дерево обладает замечательной способностью к пропусканию кислорода, спать в таком доме легко, особенно это заметно после бетонных построек, так негативно влияющих на здоровье проживающих;

3) дерево обладает прекрасными теплоизоляционными свойствами, благодаря своей низкой теплопроводности. Постройка из оцилиндрованного бревна диаметром 20 см лучше теплоизолирована, нежели постройка с кирпичными стенами 32 см толщиной, облицованная с обеих сторон 1,5 сантиметровым слоем штукатурки. А это значит, что можно еще и сэкономить на отоплении деревянного дома, по сравнению с кирпичным;

4) с материальной точки зрения деревянные дома опять же обходятся своему владельцу дешевле, как в процессе строительства (за счет более дешевого фундамента, отсутствия необходимости декоративной обработки стен, относительно дешевизны материала, стоимости его перевозки и сборки дома) так и в процессе эксплуатации (такой дом будет потреблять меньше энергии для отопления, деревянные стены выглядят эстетично как внутри, так и снаружи дома);

5) возможность сборки–разборки. Деревянный дом, при необходимости всегда можно разобрать, перевезти и поставить на новом месте. Благодаря легкости подобных сооружений, существует практика перевоза таких домов в собранном виде.

Ниже в таблице 1 даны средние значения стоимости возведения дома из соломы в сравнении с другими материалами.

Каркасно-соломенный эко-дом позволяет в большинстве случаев снизить статью затрат «Материалы», имеющую наибольший удельный вес в себестоимости СМР (около 60%) и облегчает сбыт продукции в связи с её популярностью и спросом среди потребителей [6, с. 720].

Таблица 1

Стоимость возведения дома площадью 150 кв. м из различных строительных материалов [7, с. 78]

	<i>Солома (150 м.кв.)</i>	<i>Кирпич (150 м. кв.)</i>	<i>Дерево (150 м. кв.)</i>	<i>Сэндвич-панели (150 м.кв.)</i>
Средняя рыночная стоимость строительства (руб.)	1 320 000	2 700 000	3 000 000	1 425 000
В том числе средняя стоимость материалов (руб.)	750 000	1 485 000	1 350 000	1 050 000

Однако такой укрупненный анализ по единственному показателю стоимости не дает представления о всех экономически выгодных, сопутствующих использованию этой инновационной технологии. По этой причине и по причине наибольшей схожести соломы и дерева далее перейдем непосредственно к сравнительному анализу объема затрат на возведение дома по технологии «Каркасно-соломенный дом» и аналогичного объекта из дерева.

Для этого рассчитаем основные показатели:

$$1. \text{ Материалоёмкость (солома)} = \frac{750\,000}{1\,320\,000 \times 70\%} = 0,812$$

$$\text{Материалоёмкость (дерево)} = \frac{1\,350\,000}{3\,000\,000 \times 70\%} = 0,643$$

2. Среднее время возведения соломенного дома составляет 2 месяца деревянного – 4 месяца.

3. Рассчитаем выработку, которая позволяет определить сколько метров квадратных строится за 1 час (формула 5).

$$\text{Выработка (солома)} = \frac{150}{\frac{247}{12} \times 8 \times 2} = 0,46 \text{ м}^2/\text{ч}$$

$$\text{Выработка (дерево)} = \frac{150}{\frac{247}{12} \times 8 \times 4} = 0,28 \text{ м}^2/\text{ч}$$

$$4. \text{ Трудоёмкость (солома)} = \frac{1}{0,46} = 2,2 \text{ ч/ м}^2$$

$$\text{Трудоёмкость (дерево)} = \frac{1}{0,28} = 4,39 \text{ ч/ м}^2$$

$$5. \text{ Себестоимость на 1 м}^2 \text{ (солома)} = \frac{1\,320\,000}{150} = 8\,800 \text{ руб.}$$

$$\text{Себестоимость на 1 м}^2 \text{ (дерево)} = \frac{3\,000\,000}{150} = 20\,000 \text{ руб.}$$

Выработка – это основной показатель производительности труда.

Низкая себестоимость строительной продукции в расчёте на 1 м<sup>2</sup> позволяет рассчитывать на поддержку государства.

Основная цель государственной программы «Жилье для российской семьи» – поддержка отдельных категорий граждан, которые нуждаются в улучшении жилищных условий, увеличение объёмов строительства жилья в стране и повышение его доступности для населения.

Основные условия реализации программы:

– до конца 2017 года планируется построить 25 млн кв. метров жилья экономического класса по цене до 35 тысяч рублей за 1 кв. метр, но не более 80% от рыночной цены;

– в целях снижения стоимости 1 кв. метра разработан механизм выкупа инженерной инфраструктуры у застройщика за счет выпуска облигаций с залоговым обеспечением, что позволит компенсировать застройщику до 4 тысяч рублей за 1 кв. метр жилья;

Категории граждан, имеющие право участвовать в программе:

– граждане, имеющие обеспеченность общей площадью жилых помещений в расчёте на одного совместно проживающего с гражданином члена его семьи, не превышающую максимального размера не более 18 кв. метров в расчёте на одного человека;

– граждане, проживающие в жилых помещениях, признанных непригодными для проживания, и в многоквартирных домах, признанных аварийными и подлежащими сносу или реконструкции;

– семьи, имеющие двух и более несовершеннолетних детей и являющихся получателями материнского (семейного) капитала;

– семьи, имеющие трех и более несовершеннолетних детей;

– ветераны боевых действий;

– отдельные категории граждан, совокупные доходы которых совместно с проживающими с ними членами их семей составляют в среднем 45 тысяч рублей, что позволит им приобрести жилье с помощью ипотечного кредита (займа), средств материнского (семейного) капитала и (или) иных форм государственной, муниципальной поддержки [4].

### *3. Оценка конкурентоспособности домов, возводимых по «каркасно-соломенной» технологии*

К числу наиболее важных задач менеджмента стройиндустрии следует отнести формирование эффективной системы управления обеспечением и повы-

шением конкурентоспособности строительного предприятия, как на внутреннем, так и на внешнем рынках.

Эффективное решение данной задачи для строительного предприятия, прежде всего, связано с формированием эффективного управления его конкурентоспособностью. Для этого руководству строительного предприятия необходимо:

- знать потребности рынка в выпускаемой им продукции;
- знать тенденции изменения спроса на данную продукцию;
- знать цены на строительную продукцию;
- исследовать емкость рынка;

– определить долю предприятия в общем объеме производства продукции данного вида;

- провести анализ рыночной ситуации;
- исследовать динамику объема продаж;
- выполнить анализ каналов сбыта;
- изучить мнение покупателей и потребительских предпочтений.

Обязательная необходимость проведения отмеченных мероприятий подтверждает сложность рассматриваемой проблемы и требует от менеджмента строительных предприятий высочайшего уровня квалификации.

В любой развитой стране мира с рыночными отношениями между предприятиями, в том числе и строительными, выпускающими однородную продукцию, возникает жесткая конкурентная борьба, подталкивающая их к производству качественной, недорогой, конкурентоспособной продукции по сравнению с аналогами, выпускающими конкурентами.

Одним из основных факторов, определяющих конкурентоспособность строительного предприятия, является конкурентоспособность выпускаемой им товарной строительной продукции, на которую, в свою очередь, главным образом влияют такие факторы, как ее качество и стоимость на рынке. Другими словами, строительная продукция может стать конкурентоспособной и занять достойное место в ряду аналогов только в том случае, если она будет отвечать требуемому потребителем уровню качества в соответствии с его финансовыми возможностями. Потребительские свойства являются главной характеристикой строительной продукции. Это, прежде всего, способность построенных зданий и сооружений выполнять свои функции. Именно по этой причине важнейшее значение придается формированию эффективной системы оценки конкурентоспособности строительного предприятия [1].

Решение проблемы конкурентоспособности строительной продукции напрямую зависит от выбранного метода ее оценки. Отметим, что оценка способности продукции конкурировать на рынке обычно производится путем сопоставления параметров анализируемой продукции с параметрами базы сравнения, т.к. конкурентоспособность продукции или иного объекта является относительным понятием, то есть о ней можно говорить только при сравнении с другим объектом. За базу сравнения принимается либо отдельная потребность заказчика строительной продукции, либо образец. Обычно образец представляет собой аналогичную строительную продукцию, имеющую на момент сравнения максимальный объем заказов и наилучшую перспективу спроса в будущем.

Как было показано выше в настоящее время дерево является сильным конкурентом соломе.

Чтобы произвести оценку конкурентоспособности выбранной инновационной технологии «Каркасно-соломенный дом» в сравнении с уже давно существующей технологией строительства дома из дерева, были выбраны эксперты, которые оценили по десятибалльной шкале (от 1 до 10) строительную продукцию из соломы и дерева по предложенным критериям. Состав экспертов следующий: 1) пользователь; 2) инвестор; 3) генеральный директор компании; 4) финансист; 5) генеральный директор по производству.

Степень важности каждого критерия у экспертов разная. Так, например, пользователь больше обращает внимание на качество продукции и его соотношением с ценой. Для генерального директора важны стабильность компании, долгосрочные перспективы, удержание на рынке лидирующих позиций. Инвестор смотрит на окупаемость проекта, насколько он рентабельный. Генеральный директор по производству обращает внимание на степень инновационности используемой технологии. Финансиста предприятия интересует прибыль, получаемая от продажи выбранного товара.

Далее были сделаны следующие два шага: 1) сбор результатов оценки каждого эксперта и 2) выведение среднего бала по каждому критерию. Полученные данные представлены в таблице 2.

Использование соломы в качестве строительного материала выигрывает по сравнению с деревом по таким показателям как: эксплуатационные издержки, срок эксплуатации, степень инновационности и экологичности.

Таблица 2

Оценка конкурентоспособности стройматериалов

Критерий для оценки конкурентоспособности	Солома	Дерево
1. Соотношение цена-качество	8	8
2. Эксплуатационные издержки	8	7
3. Срок эксплуатации	8	7
4. Степень инновационности	9	6
5. Популярность	6	8
6. Экологичность	9	8

Низкие эксплуатационные издержки в варианте строительства каркасно-соломенного дома подтверждаются исследованиями. В Новосибирском Академгородке произведен расчет, показывающий, что при толщине наружных стен 80 см, сделанных из пресованной соломы, в Сибири и на Урале дома можно не отапливать, конечно, при условии, что теплопотери через окна и входные двери, будут минимизированы. Потери тепла через вентиляцию в расчет не берем, так как соломенные стены сами вентилируют помещение наилучшим образом, сохраняя при этом тепло. Это, кстати, выгодно отличает их от традиционных строительных материалов, которые «не дышат» (кирпич, бетон). Можно, конечно, построить дом из пенобетона, обложить кирпичом, между кирпичом и пенобетоном положить минеральную вату или пенополистирол и тоже добиться энергоэффективности, но при этом денег будет потрачено в несколько раз больше (на стены) и встанет вопрос вентиляции с рекуперацией тепла, что тоже приведет к удорожанию.

Экологический дом таким образом по определению должен вписываться в гармоничную природную структуру, и в процессе эксплуатации не только не нарушать природного равновесия, но и способствовать восстановлению экологической обстановки на Земле.

Деревянные здания могут стоять 500 и более 1000 лет, примеры: Церкви XV века Россия, VII века Япония. Солома (за счет повышенного в 2–3 раза содержания в ней кремнезема) более стойкий материал, чем дерево. Главное – не допускать постоянной влажности в соломенных блоках, что приведет к образованию грибков и гниению ее [9].

Соломенные дома более благоприятны для проживания, чем деревянные, что подтверждено исследованиями здоровья Чернобыльских переселенцев в Белоруссии.

Солома с древнейших времен используется для защиты от геопатогенных воздействий, выражение «подстелить соломку», возможно, идет еще от древних строителей Египетских пирамид. Высказывалось мнение, что под основание пирамид



укладывалась солома. Кроме того, она имеет свойство вытягивать из воздуха внутри дома вредные вещества и лишнюю влагу; в таком доме «легко дышится», самочувствие людей улучшается, в то время как в бетонных коробках люди болеют.

Каркасно-соломенные дома уступают деревянным по показателю популярности. Дерево это прочный, экологичный материал, который хорошо сохраняет тепло и благоприятен для человека. Поэтому дома из дерева являются сильным конкурентом на рынке строительства [9].

По результатам произведенной оценки видно, что каркасно-соломенный дом имеет преимущества, но данная технология не популярна и мало известна. Поэтому следует внедрять новую продукцию на рынок.

Для этого необходимо создавать условия мотивации участников инвестиционно-строительной деятельности для разработки и внедрения инновационных подходов. Решение задачи возможно на основе государственного заказа на инновационные разработки в жилищном строительстве. Кроме того, для массового использования новых технологий и эко-материалов нужна государственная поддержка, которая может быть выражена не только в виде субсидий, налоговых льгот для производителей, но и в реализации проектов по возведению крупных инновационных центров и научных лабораторий. Причем внедрять инновации необходимо еще на стадии проектирования, когда архитектор только задумал объект и имеет лишь его наброски, которая может быть профессионала, который всегда осведомлен о новаторских решениях технологов и изобретателей, встает другая проблема: он не имеет достаточного нормативно-технического обеспечения для внедрения современных строительных материалов. Основным критерием оценки стройматериалов или технологий является их соответствие требованиям технических регламентов, а до их принятия – других действующих нормативных документов. Следовательно, новые материалы и конструкции, технологии и методы строительства требуют значительного времени и средств, для пересмотра норм и правил с целью внедрения в массовое строительство.

#### *Заключение*

Строительство – это сфера, для которой внедрение инновационных технологий является объективной необходимостью. Использование при возведении зданий и сооружений современных материалов и технологий влияет не только на эффективность строительства, но и позволяет оптимизировать производственные издержки. Прогрессивные технологии за счет сокращения периода строительства объекта дают возможность существенно сэкономить на прямых затратах и накладных расходах: заработной плате рабочих, энергоресурсах, затратах на охрану возводимого объекта и т. д. Следовательно, увеличение доли инноваций при возведении различных объектов недвижимости, обеспечивающих сокращение стоимости и повышение качества строительства, является основным направлением преобразований в строительной сфере.

Необходимо отметить, что осуществление инноваций достаточно сложный процесс. Строительная сфера экономики обладает высокой инертностью. Во-первых, реальная эффективность инноваций может выясниться лишь после длительного срока эксплуатации здания, в течение которого могут обнаружиться недостатки примененного конструктивно-технологического решения. В связи с этим участники инвестиционно-строительной деятельности должны использовать взвешенные подходы в выборе новых строительных материалов и технологий возведения объектов жилой недвижимости. Во-вторых, причиной консерватизма в отношении инноваций является высокая ответственность строителей за конечный результат, поскольку из-за применения неэффективных технологий или ошибок в проектировании возникает риск опасности для жизни большого количества людей. В-третьих, длительная история развития строительной сферы, в ходе которой были опробованы различные материалы, проектные и технологические решения, сформировала определенные «потребительские стереотипы», которые зачастую сложно модернизировать.

В процессе исследования была рассмотрена инновационная технология «Каркасно-соломенный дом», основными особенностями которой являются: 1) использование дешёвого, экологичного материала; 2) возведение объектов, без использования тяжелой техники; 3) строительство объектов за короткий промежуток времени; 4) низкие постэксплуатационные издержки.

Далее была произведена оценка эффективности управления затратами с помощью сравнительного анализа издержек на возведение строительного объекта по различным технологиям, которая показала, что каркасно-соломенный дом позволяет в большинстве случаев снизить статью затрат «Материалы», имеющую наибольший удельный вес в себестоимости СМР (около 60%).

Кроме того, были выявлены необходимые условия для внедрения инновационной строительной продукции на рынок: 1) поддержка государственных программ; 2) взаимодействие субъектов инвестиционно-строительной деятельности (привлечение инвесторов); 3) сокращение сроков внедрения инновации за счёт изменения законодательства, создания экономических стимулов, поощряющих внедрение энергоэффективных материалов и технологий посредством налоговых льгот, субсидий и т.д.

Подводя итоги можно аргументировано констатировать, что возведение объектов недвижимости с помощью технологии «Каркасно-соломенный дом» действительно позволяет управлять затратами и тем самым влиять на их динамику.

#### *Список литературы*

1. Браум П.Ф. Методология оценки инновационного потенциала предпринимательских структур [Текст] / П.Ф. Браум // Вестник гражданских инженеров. – 2006. – №4 (22).
2. Егоров А.Н. Организация и управление экстренным строительством [Текст] / Егоров А.Н. // СПбГАСУ. – СПб., 2008. – 101 с.
3. Лапин Ю.Н. Автономные экологические дома [Текст]. – М.: Алгоритм-Книга, 2005. – 416 с.
4. Министерство строительства РФ – официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.minstroyrf.ru/>
5. Пантелеева М.С. Анализ динамики стоимости строительной продукции в РФ на период 2007–2014 гг. [Текст] / М.С. Пантелеева // Современные подходы к формированию концепции экономического роста: теория и практика: Сборник со статьями. – СПб.: Центр экономических исследований, 2015. – 122 с.
6. Пантелеева М.С. Формирование постоянной части стоимости строительной продукции с использованием системы грейдов и метода анализа иерархий [Текст] / М.С. Пантелеева // Экономика и предпринимательство. – 2015. №3–2 (56–2). – С. 718–721.
7. Пантелеева М.С. Анализ экономической эффективности использования инновационной технологии «каркасно-соломенный дом» [Текст] / М.С. Пантелеева, В.Н. Цупикова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2015. – №3–3 (34). – С. 77–78.
8. Савченко Д.Д. Разработка конкурентной стратегии предприятия на основе анализа его деятельности / Д.Д. Савченко, М.С. Пантелеева // Universum: Экономика и юриспруденция: электрон. научн. журн. – 2015. – №8 (19) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://7universum.com/ru/economy/archive/category/819>
9. Симкин С.В. Идея Каркасно-соломенного дома / С.В. Симкин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://saman.ucoz.ru/index/karkasno\\_solomennye\\_doma/0-6](http://saman.ucoz.ru/index/karkasno_solomennye_doma/0-6)

---

**Пантелеева Маргарита Сергеевна** – канд. экон. наук, старший преподаватель Института экономики, управления и информационных систем в строительстве и недвижимости ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет», Россия, Москва.

**Цупикова Вера Николаевна** – магистрант Института экономики, управления и информационных систем в строительстве и недвижимости ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет», Россия, Москва.

*Садыкова Сауле Алтынбаевна*

## ВОЗМОЖНОСТИ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМ СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

**Ключевые слова:** духовность, нравственность, возможности внеучебной деятельности, духовно-нравственное становление личности студента.

С целью обоснования педагогических условий духовно-нравственного становления личности студента необходимо выявить возможности внеучебной деятельности в данном процессе. Внеучебная деятельность обладает определенной совокупностью возможностей в духовно-нравственном становлении личности студента, поскольку она а) интегрирована в своем содержании, технологиях и обеспечивает взаимообогащение духовно-нравственных норм субъекта; б) актуализирует использование гуманитарных технологий, иницирование рефлексии собственной деятельности субъекта на основе ответственности, совести, честности, взаимопонимания, милосердия; в) способствует включению содержательных аспектов духовно-нравственного становления личности на уровне учебных предметов, осваиваемых студентом. Выявленные возможности позволяют совершенствовать процесс духовно-нравственного становления студента с учётом требований современной науки и практики.

**Keywords:** spirituality, moral, possibilities of extracurricular activities, spiritual and moral formation of the student's identity.

For the purpose of justification of pedagogical conditions of spiritual and moral formation of the identity of the student it is necessary to reveal possibilities of extracurricular activities in this process. Extracurricular activities possess a certain set of opportunities in spiritual and moral formation of the student's identity as it a) integrated in the contents, technologies and provides mutual enrichment of spiritual ethical standards of the subject; b) staticizes use of humanitarian technologies, initiation of a reflection of own activity of the subject on the basis of responsibility, conscience, honesty, mutual understanding, mercy; c) promotes inclusion of substantial aspects of spiritual and moral formation of the personality at the level of the subjects mastered by the student. The revealed opportunities allow to improve process of spiritual and moral formation of the student taking into account requirements of modern science and practice.

Духовность и нравственность – своеобразная система управления человеческой деятельностью, включающая большое число субъективных и объективных факторов: с одной стороны – сила воли субъекта, целеустремленность, способности, потребности к духовной деятельности, с другой стороны – общественное мнение, система ценностей, политические, социально-экономические условия общества, система образования, характер социализации. Духовное включает в себя внутреннее и внешнее, врожденное и приобретенное. Приоритетное положение в структуре духовных ценностей занимают нравственные ценности как единство морального сознания и моральной практики. Последнее подтверждает положение о неразделимости духовного и нравственного в жизнедеятельности личности.

В психолого-педагогической литературе понятие «возможности» рассматривается исследователями в категории «потенциал» (Б.Г. Ананьев, А.В. Фомин, В. Штерн). В совокупности понятие потенциала, как считает Б.Г. Ананьев, «не сводимо к сумме возможностей, резервов и способностей человека, хотя и включает их» [1, с. 174]. Потенциал как динамическое свойство лично-

сти, изначально присущее ей, представляет «некую силу, позволяющую человеку внутренне развиваться, проявлять и расширять свои способности» (С.Л. Рубинштейн) [13, с. 464]. И. В. Байер считает, что в содержательном плане потенциал может быть раскрыт как «развивающаяся система творческих, духовно-нравственных, эстетических и интеллектуальных характеристик, составляющих основу личности» [2, с. 168]. Опытнo-экспериментальная работа подтвердила, что возможности внеучебной деятельности в духовно-нравственном становлении студентов зависят от их личностных потенциалов (мотивов, потребностей, интересов, активности).

В исследовании О.В. Трескиной выявлены и описаны основные характеристики духовно-нравственного потенциала студента, среди которых: ценностные ориентации; жизненный опыт, осознанный на основе ценностной рефлексии; нравственные качества (эмпатия, ответственность, тактичность и др.); альтруистическая мотивация деятельности; устремленность к духовно-нравственному совершенствованию [19, с. 16]. Соответственно данным характеристикам автором были выделены компоненты духовно-нравственного потенциала студента: ценностно-рефлексивный, межличностный, мотивационно-деятельностный и саморазвития. Проявляясь во внеучебной деятельности, они позволяют более полно реализовать задачи образовательного процесса за счет использования воспитательного потенциала изучаемых учебных дисциплин, рационального использования свободного времени и досуга студента (выходные дни и периоды каникул – для удовлетворения физических, духовных и социальных потребностей в целях духовно-нравственного становления личности), широкого вовлечения студентов в самоуправленческую деятельность с целью диагностики их ценностного ориентирования: ответственности, свободы выбора, уважения Другого, чести и достоинства, добра и взаимопонимания; совершенствования содержания процесса духовно-нравственного становления студента на основе использования своеобразия культуры, природы, общественной жизни региона.

Выявление возможностей внеучебной деятельности как фактора духовно-нравственного становления личности студента осуществлялось нами с учётом следующих концептуальных положений:

1. Определение структуры и содержания понятий «фактор», «внеучебная деятельность».
2. Выявление факторов, способствующих исследуемому процессу и факторов, затрудняющих его.
3. Выбор адекватного содержания и технологий, соответствующих цели исследуемого процесса.
4. Учёт процессов модернизации в образовании, переход на гуманистическую парадигму.

В научной литературе утвердились теории факторов, влияющих на развитие личности, к числу которых относятся: биологические (индивидуальные и психологические особенности личности); среда (макро- и микросреда); воспитание; активность самой личности [9, с. 186; 6, с. 178] (табл. 1).

В настоящее время образование рассматривается в качестве важнейшего фактора становления личности, развития ее духовно-нравственной сферы. В современном понимании духовно-нравственного развития речь идет о стимулировании, активизации духовно-нравственного потенциала каждого обучающегося. Будучи субъективно-индивидуальной, духовность субъекта постоянно находится под влиянием множества объективных факторов. От характера влияния субъективных и объективных факторов на субъекта зависит уровень и «качество» его духовности.

Таблица 1

Факторы, влияющие на процесс развития личности студента

Категории факторов		Проявление действия факторов (в чём-либо, где-либо)
Биологические	Задатки способностей студентов, креативные, когнитивные, эмотивные процессы, характер	В предпочтениях, привычках, в ценностных ориентациях
Среда: национально-культурная, этнокультурная, социально-экономическая страны, региона, муниципалитета	Социокультурное развитие страны, культуры региона, вуза; культурные традиции; условия для непрерывного образования	Культура педагогической деятельности, культура семейных, деловых, межэтнических отношений; участие в муниципальных, региональных, российских, международных акциях, конференциях и т.д.
Воспитание	Культура семьи; средства массовой информации; личность преподавателя, характер взаимодействия личности, общества и государства	Семья, школа, вуз, учреждения дополнительного, непрерывного образования
Активность самой личности	Целеустремлённость, познавательная, общественная активность	

Решение проблемы духовно-нравственного становления личности студента вуза потребовало выявления возможностей внеучебной деятельности как фактора, положительно влияющего на этот процесс. Впервые внеучебная деятельность в качестве феномена, отражающего активное участие учащегося в профессионально ориентированных занятиях, осуществляемых после обязательных учебных занятий в соответствии с собственными интересами и склонностями в условиях педагогического содействия, рассматривалась А.Я. Журкиной, С.В. Сальцевой. В диссертации приведены различные ее трактовки: «деятельность, создающая условия для обеспечения разнообразия социальных отношений и индивидуальных ситуаций развития личности» (Б.Н. Алмазов, Е.П. Белозерцев, М.А. Галагузова, А.В. Мудрик, В.А. Сластенин); «эпизодические занятия для студентов за пределами учебного процесса в целях расширения общекультурного кругозора» (В.Д. Семенов), в том числе синонимично употребляемые – «внеучебная (внеаудиторная) деятельность» (В.И. Попова).

Внеучебную деятельность мы рассматриваем в тесной связи с духовно-нравственным становлением личности. Основанием служат концепции, актуализирующие включение субъекта в деятельность как основной путь становления личностных качеств, в том числе духовно-нравственных (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, И.С. Якиманская), интересов, идеалов, мотивов (Л.И. Божович, Л.М. Митина); доминирующего отношения к миру, людям, к себе (В.Н. Мясищев, П.М. Якобсон).

Внеучебная деятельность обладает всеми сущностными свойствами деятельности: целеполагание (цель ставится с учетом объективных обстоятельств, определяет весь последующий процесс, совершаемый субъектом), предметность (вводит в мир предметов, эмоций, чувств, ценностей, отношений, переживаний); осмысленность (наполняет личностным смыслом); преобразующий характер (позволяет увидеть результаты своего участия в деятельности, в том числе духовно-нравственного становления личности). Поэтому в нашем исследовании

довании внеучебная деятельность представлена как многовариативный по целям и возможностям субъекта феномен, расширяющий границы для духовно-нравственного становления личности.

Широкая сфера действия внеучебной деятельности потребовала от нас введения понятия «духовно-нравственное пространство» (Е.Н. Тарасенко) в качестве структурного элемента пространства становления. Духовно-нравственное пространство рассматривается как протяженность духовно-нравственных взаимодействий, ежедневно предстающих перед студентом в разнообразных духовных и нравственных формах, имеет личностное, деятельностное, социальное измерение [18].

Личностное духовно-нравственное пространство включает духовно-нравственные особенности конкретной индивидуальности (духовно-нравственный потенциал, потребности, информированность, чувства, переживания, идеалы, отношения, оценки). Данная сфера духовно-нравственного пространства тесно связана с Я-концепцией студента.

Деятельностное духовно-нравственное пространство представляет собой практическую реализацию первого в учебе, труде, общении, творчестве, будучи связующим звеном между личностью и социумом.

Сфера социального духовно-нравственного пространства образована всеми общественными феноменами, окружающими студента в ходе его разнообразной деятельности (институты семьи, образования, производства, наука, религия, идеология, мораль, искусство).

В исследовании утверждается, что студенческий возраст – благоприятный период для духовно-нравственного становления личности.

Во-первых, именно для юности характерно делать предметом анализа собственные мысли, мотивы, поступки, отношения, ценности (Н.Ф. Добрынин, Х. Ремшмидт).

Во-вторых, центральным психическим процессом является становление мировоззрения, самосознания личности, что проявляется в желании самовыражения, стремлении выразить свою индивидуальность (И.В. Дубровина, И.С. Кон, А.В. Мудрик).

В-третьих, одним из новообразований юности исследователи выделяют развитие рефлексивных способностей к ситуациям духовно-нравственного содержания (Г.И. Ермакова).

Однако ситуация настоящего времени сказалась на мотивах студенчества, способах их жизнедеятельности. Ученые говорят о неоднородности студенческой молодежи по их деятельностной ориентации. Например, З.Н. Присягина выделяет следующие типы студентов: студент-люмпен, который отчуждает себя и от учёбы, и от общественной жизни, для которого главное – временно отсидеться в вузе от безработицы, от армии и т.п., продлить свою юность, получить кое-как диплом, потом, возможно, второй и т.д.; студент-«бизнесмен», главная цель которого – деньги и как можно больше; студент-оптимист, ориентированный на будущее; студент-труженик, не теряющий интереса к учёбе ни при каких обстоятельствах; студент-скептик, не верящий в перемены, «завёрнутый в свою оболочку», живущий своим миром; студент, разочарованный во всём, что происходит вокруг него; растерявшийся студент, то есть потерявший на время точку опоры в жизни; смирившийся студент, терпимый ко всему происходящему; студент-анархист, главная ценностная ориентация которого – вольница, свободолобие, не знающее меры; студент-себялюбец, прагматик, внешне часто соблюдающий правила приличия, но готовый в любую минуту подмять под себя окружающих, если дело касается его лично, его семьи, его будущего и т.д.; студент-агрессор, явно стоящий на антигуманных позициях (в этом случае он может быть членом преступной группы, отличающейся крайней жестокостью) [11, с. 3].

Принимая точку зрения автора как обобщение, в опытно-экспериментальной работе мы тщательно диагностировали мотивы студентов, их ориентации на ценности и духовно-нравственное становление.

Е.П. Белозерцев [3, с. 16], Л.М. Ильязова [7] указывают на функции внеучебной деятельности:

1. Функция самоопределения и самореализации.

Внеучебная образовательная деятельность базируется на абсолютной добровольности участия и соучастия студента, свободе выбора деятельности без принуждения и возможности такого выбора, свободном выходе из деятельности без последствий. Здесь исключена ситуация насилия, прежде чем принять участие во внеучебной деятельности, студент имеет возможность отразировать свои возможности и интересы, а значит, его деятельность станет более осмысленной и продуктивной. Каждый может выстраивать внеучебную деятельность в соответствии со своими интересами.

2. Функция досуга.

Внеучебная деятельность позволяет сочетать такие виды деятельности, как отдых, развлечение и творчество. С одной стороны, во внеаудиторной образовательной среде осуществляется активный отдых, который представляет собой не вызывающую утомление физическую и культурную деятельность; снимается усталость и напряжение, восстанавливаются физические и духовные силы студента. С другой стороны, внеаудиторная образовательная среда выполняет компенсаторную функцию, восполняя однообразие учебных будней. От своей деятельности во внеаудиторной образовательной среде студенты и преподаватели испытывают радость, удовольствие, наслаждение. В то же время во внеаудиторной образовательной среде раскрывается и творческий потенциал студента.

3. Гностическая функция.

Внеучебная деятельность восполняет пробелы в знаниях, формирует целостную картину мира.

4. Социальная функция.

Внеучебная деятельность определенным образом воспроизводит различные явления социальной жизни в обществе и в мире, способствует адаптации личности в нем.

5. Эмоционально-ценностная функция.

Благодаря внеучебной деятельности студент приобретает опыт эмоционально-ценностного отношения к миру вещей и людей, опыт общения, взаимодействия, раскрывает себя миру, с которым внутренне взаимосвязан.

Перечисленные функции и возможности внеучебной деятельности объясняют ее преимущество перед средой аудиторной.

В традиционном образовательном процессе возможности внеучебной деятельности используются недостаточно, она является продолжением или «придатком» аудиторной образовательной среды, выполняет дублирующие функции. В гуманистическом образовательном процессе создается внеаудиторная рефлексивно-образовательная среда – она является дополнительным мощным источником развития личности, и те задачи, которые трудно или невозможно решить в рамках образовательной программы (обучение рефлексии и формирование культуры педагогической деятельности), решаются благодаря внеаудиторной деятельности. Поэтому, говоря о рефлексивно-образовательной среде, мы фактически имеем в виду внеаудиторную среду, наполненную культурологическими смыслами, обладающую огромным творческим потенциалом и свободную от насилия.

Мы выявили следующие возможности внеучебной деятельности в духовно-нравственном становлении студента:

– она способствует развитию тех качеств, которые затруднительно или невозможно развить в среде аудиторной (креативные, организаторские, эмпатические умения, культура мышления);

– она развивает мотивы духовно-нравственного становления. Студент, включаясь в многообразные виды внеучебной деятельности, не только «входит» в свою профессиональную деятельность, но и вступает в «новую ситуацию становления» (Л.С. Выготский), поднимается на новые ступени своего духовного совершенствования [5, с. 226];

– она позволяет имитировать основные сферы педагогического труда учителя.

Специфика духовно-нравственного становления личности во внеучебной деятельности определяется характером деятельности в этой среде. Основные навыки культуросообразной, рефлексивной, ценностно обусловленной педагогической деятельности рождаются именно во внеаудиторном пространстве, свободном от диктата, позволяющем импровизировать. Н.П. Аникеева, А.Б. Добрович и В.А. Караковский, рассматривая педагогический аспект игр, указывали на их значимость для совершенствования внеучебной деятельности. Поскольку в опытно-экспериментальной работе мы использовали игру как один из методов духовно-нравственного становления личности, остановимся на ее особенностях. Человеческая игра, по Д.Б. Эльконину, – это такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности. Она включает в свою структуру все основные элементы деятельности – цель, объединяющую участников, общность мотивов, взаимосвязанность; ролевое поведение участников с соответствующим распределением между ними отдельных функций; управление с целью координации индивидуальных действий игроков [20].

Внеучебная деятельность в игровой форме позволяет осуществлять педагогическую деятельность, имитировать возможные ситуации, а также способствует ориентации в различной информации, поиску индивидуального стиля деятельности, оптимальной организации педагогического процесса (поиску педагогического решения).

Имитационная игра помогает перенести основной смысл игровых действий в реальную жизнь, является средством развития различных сторон личности (ответственности, свободы выбора, инициативы, уважения личности Другого, способности взаимодействовать с ним, рефлексии); средством познания педагогического явления. В имитационных моделях скрещиваются три функции: познание педагогической реальности, становление ценностного ориентирования, интенсивное развитие личности и диагностика принятия педагогических решений. Следовательно, рамки внеучебной деятельности позволяют вводить студента в педагогическую деятельность.

Отметим, что ведущей задачей преподавателя педвуза выступает не воздействие на личность студента, его сознание посредством выдвижения педагогических требований, в нашем случае – это пути и способы создания внеучебного пространства, пути и способы его освоения и культурного преобразования для духовно-нравственного становления студента. В итоге во внеучебной деятельности протекает духовно-нравственное становление обоих участников – студента и преподавателя. Правильно выстроенная внеучебная деятельность сама начинает действовать, становится активной. Эту ситуацию лучше всего характеризует Л. С. Выготский: «...воспитательный процесс оказывается уже трехсторонне активным: активен учитель, активен ученик, активна заключенная между ними среда» [5, с. 89].

Процесс создания внеучебной деятельности, отвечающей задачам духовно-нравственного становления, можно представить как последовательность следующих действий: анализ и соотнесение потребностей студентов и возможностей во внеучебной деятельности; закономерное возникновение противоречия между потребностями и возможностями; включение механизмов рефлексии как средства преодоления возникшего кризиса; обеспечение изменения позиции студента по отношению к себе и Другому.



Возможности, условия, способы деятельности, субъект-субъектные отношения становятся параметрами новой (рефлексивной) внеучебной деятельности (Л.Б. Соколова). В рефлексии о внеучебной деятельности педагог выходит из «поглощения самой профессией», смотрит на нее с позиции другого человека, занимает позицию над ней для суждения о ней [17, с. 76].

Федеральными государственными образовательными стандартами нового поколения предусматривается наряду со спортивно-оздоровительной, художественно-эстетической, научно-познавательной, военно-патриотической, общественно полезной и проектной деятельностью активизировать внеучебную деятельность по программам социального и духовно-нравственного становления личности, а именно:

1) апробация студентом социальных знаний (об общественных нормах, устройстве общества, о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения), первичного понимания социальной реальности и повседневной жизни;

2) получение студентом опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества (человек, семья, Отечество, природа, мир, знания, труд, культура), ценностного отношения к социальной реальности в целом;

3) получение студентом опыта самостоятельного общественного действия за пределами высшего учебного заведения [16, с. 97].

В настоящее время в педагогике фокусируется значимость индивидуально-личностного подхода в духовно-нравственном становлении студентов, становление способности личности к жизненному самоопределению, самовоспитанию, духовному саморазвитию.

Социальная роль дает возможность выстраивать личностную композицию социально-ценностных и духовно-нравственных отношений, включающую в себя отношение человека к самому себе, другим людям, к ценностям культуры, обществу, природе. Личностная композиция социально-ценностных и духовно-нравственных отношений определяет «самость», индивидуальность личности, ее неповторимость. Количественная и качественная степень личностной композиции социально-ценностных и духовно-нравственных отношений субъекта необходимо требует диагностирования, так как характеризует процесс духовно-нравственного становления.

С.Ш. Пашаев особое внимание уделяет студенческой среде, находит в ней особенности, связанные с возрастом, спецификой жизнедеятельности, в которой доминирует познавательный процесс, а также с уровнем довузовской подготовки. Эти особенности, по мнению автора, составляют основу нравственной культуры студентов, понимаемой в виде относительно устойчивого образования, которая характеризует достигнутый уровень развития [10, с. 116]. Для нас это утверждение имеет концептуальное значение в решении исследуемой проблемы. Мы обосновали, что нравственность составляет стержень духовности: система этических знаний, нравственных убеждений, норм профессиональной этики, умение регулировать поведение и общение с помощью нравственных принципов. Перечисленное можно считать показателями духовно-нравственного становления личности студента, которые реализуются во всей структуре его деятельности, что ещё раз указывает на их интегрирующий и всеобщий характер. Духовно-нравственное становление личности не существует как некий автономный процесс внеучебной деятельности. Он всегда конкретно связан с этой деятельностью, поскольку она выходит за рамки образовательного процесса, протекающего в стенах вуза, и включает себя совокупность пространств духовно-нравственного становления (личностного и деятельностного).

Идея О.С. Богдановой о ситуации выбора открыла целое направление в теории и практике становления духовно-нравственной личности [4]. Содержа-

тельные основы конструирования духовно-нравственной деятельности строятся посредством конкретизации связей: педагог – проблемная ситуация – студент как субъект взаимодействия, обмен деятельностью педагог – студент; студент – Другой. Субъектно-объектные и субъект-субъектные связи в духовно-нравственной деятельности непосредственно влияют на становление позиции студента во внеучебной деятельности.

Операциональные основы конструирования внеучебной деятельности студентов определяются через анализ учебно-познавательной деятельности и общения. Духовно-нравственная деятельность рассматривается нами как аспект других видов деятельности и как относительно самостоятельный вид деятельности, решающее средство становления и развития личности. Сохраняя все основные свойства, присущие ей как общему феномену деятельности, она имеет свои особенности, обусловленные тем, что духовно-нравственная деятельность по своей природе является интегративной. Поэтому, рассматривая духовно-нравственную деятельность в форме учебно-познавательной деятельности и общения, мы раскрываем механизм их взаимосвязи, соотношения, а также процесс их интеграции. Духовно-нравственная деятельность и учебно-познавательная деятельность соотносятся как цель и средство.

В настоящее время общепризнанным является и тот факт, что возрождение и совершенствование духовно-нравственного становления как самостоятельной части внеучебной деятельности является одним из ведущих направлений.

По нашему мнению, необходимо создать оптимальные педагогические условия во внеучебной деятельности для духовно-нравственного становления личности студента. Укажем на основные направления организации внеучебной деятельности:

- утверждение отношений сотрудничества преподавателей и студента;
- создание межвузовских центров развития внеучебной деятельности студентов;
- возрождение региональных молодежных научно-технических производственных центров, центров информации, призванных содействовать реализации духовно-нравственного потенциала студента;
- развитие досуговой, клубной деятельности как особой сферы жизнедеятельности студента и функционирования молодежной субкультуры;
- совершенствование работы сети служб социально-психологической помощи студенту в учреждениях профессионального образования;
- изучение и распространение опыта общественных организаций и учреждений профессионального образования, продуктивно использующих в воспитании духовно-нравственный потенциал, возможности социальных, культурных, исторических традиций региона.

Приобщение студента к процессу духовно-нравственного поиска создает предпосылки для определения им собственного жизненного призвания и построения индивидуальной траектории жизненного и профессионального пути, понимания его как пути, ведущего к осознанию своей внутренней духовно-нравственной сущности, обретению гармонии с собой и окружающим миром. Данный поиск не ограничивается процессами внутреннего смыслообразования; он обеспечивает выход во внешнее пространство личности, возникновение потребности в созидательной деятельности.

Итак, мир духовно-нравственных ценностей необходимо включать в процесс духовно-нравственного становления студента.

Духовно-нравственные ценности рассматриваются исследователями в двух аспектах: как объективно существующие и как субъективные (личностные, индивидуальные). Связь между объективно существующими и субъективными духовно-нравственными ценностями устанавливается через понятие смысла.

Смысл, по определению В. Сагатовского, является принадлежностью индивидуального сознания; это особое, индивидуальное, пристрастное отношение человека к объективно существующим нравственным ценностям, устойчивый регулятор его жизнедеятельности и поведения, основа для выработки индивидуального отношения к той реальности, в контексте которой протекает бытие человека [14, с. 87].

Смысл не может быть привнесен извне, он вырабатывается человеком в процессе смысловтворческой деятельности. Поскольку основу духовно-нравственного развития человека составляет поиск смысла жизни, то его духовно-нравственная жизнь представляет по своей сути выработку собственных смыслов, собственного понимания объективно существующих духовно-нравственных ценностей. Смысл имеет информационную (понимание сущности мира и самого себя) и эмоциональную (отношение к миру и себе) составляющие.

На характер индивидуальных смыслов оказывают влияние, с одной стороны, личные и индивидуальные особенности субъекта смысловтворческой деятельности, с другой – культурно-историческое время и пространство, в котором протекает его бытие. Поэтому в работе осуществляется характеристика содержания морального сознания и поведения, выделяются и анализируются их структурные элементы. Моральное сознание, включающее в себя социальный (объективный) и личностный (субъективный) аспекты, выглядит как система оценок, отражающая действительность сквозь призму одобрений и осуждений, выражается в осмыслении нравственных норм, ценностей, оценке явлений окружающей действительности, нравственном сопереживании.

Нравственное поведение – совокупность форм повседневного поведения человека, в которых находят внешнее выражение нравственные ценности, ориентации индивида, обусловленные работой его морального сознания. Сознание определяет содержание поступков, а поведение раскрывает его. Центральными компонентами поведения являются: поступок (включающий само действие или бездействие), цель, средства ее достижения, условия совершения, результаты действия, оценка, самооценка. Нравственное поведение личности имеет следующую последовательность: жизненная ситуация – переживание – осмысление ситуации и мотивов – выбор и принятие решения – стимул – поступок.

Во взаимодействии моральное сознание и поведение определяют содержание духовно-нравственных ценностей личности (социальной группы), уровень ее духовно-нравственной культуры. Духовно-нравственные ценности молодежи определяются как система ценностей, сформировавшаяся в процессе субъект-объектных отношений (молодежь – общество), система, в которой в неразрывном единстве и взаимосвязи представлены: знания общечеловеческих и нравственных ценностей; убеждения в их реализации в отношениях между людьми; поведение, направленное на воплощение этих знаний и убеждений в практической деятельности.

Духовно-практическая деятельность в сущности является производящей. Её можно рассматривать как разновидность духовного производства, и тогда понятие духовного производства оказывается почти идентичным понятию духовной деятельности вообще. По мнению П.И. Смирнова, «видов духовной деятельности много. Духовность одна» [15]. Духовность имеет три начала: познавательное, нравственное и эстетическое. Добро, красота и истина внутренне связаны, они должны совпасть, так как являются направляющими к одной цели – обретению человеком подлинной жизни. Привычное поведение формируют многократно повторенные действия. Оно стабильно, позволяет человеку в одинаковых, похожих условиях действовать всегда так, как нужно.

Нравственное поведение характеризуется не только поступком, но и системой нравственных привычек. Они наряду с нравственными убеждениями и

чувствами входят в систему внутренних регуляторов поведения. Нравственная привычка – это способность и умение произвести действие не только без осознания на то контроля, но и в силу выработанной потребности в данной деятельности. Еще Д. Локк отмечал, что в воспитании главную роль играет формирование нравственных привычек. «Ни в коем случае не следует обременять память детей правилами и предписаниями, которые тотчас забываются. Гораздо полезнее упражнять их в действиях, желательных с точки зрения истинной моральности» [12, с. 169].

С.Л. Рубинштейн отметил, что «когда человека систематически побуждают поступать определенным образом (нравственно), мировоззрение, мораль как бы оседают и закрепляются в его характере в виде привычек – привычных способов поведения» [13, с. 126].

Привычка к поведению, определенному глубоко усвоенными нравственными нормами, – показатель устойчивости морального мотива. Становление нравственной привычки необходимо осуществлять на основе положительной мотивации поведения студентов. Выводы ученых являются векторами деятельности для практиков: нравственные привычки укрепляются в деятельности, и в вузе нужна специальная работа по воспитанию определенных привычек поведения. Внеучебная деятельность, как показала наша опытно-экспериментальная работа, обладает в этом плане большими возможностями.

В нашем подходе нравственное поведение характеризуется тем, что оно у каждого определяется сознательным выбором тех или иных действий в соответствии с духовными ценностями. Поведение нравственно, если студент взвешивает, продумывает свои действия, поступает со знанием дела, выбирая единственно возможный, верный путь решения стоящей перед ним проблемы. Уверенному поведению соответствует твердая внутренняя убежденность. Гармония мыслей и дел – гарантия нравственного поведения в любой ситуации, при возникновении новых и неожиданных проблем.

В сложной структуре духовно-нравственных ценностей совершенно особое место занимает идеал. Он является одним из видов моральных ценностей и одновременно выступает его высшей формой. Особая роль идеала в духовном мире личности объясняется его природой, функциями, спецификой связи с действительностью. Полагаем, духовно-нравственное становление – это процесс, в котором субъект стремится к идеалу:

а) как общественный идеал выступают ценности – выработанное общественным сознанием, содержащееся в нем абстрактное представление об атрибутах должного в различных сферах общественной жизни. Такие ценности выступают и как общечеловеческие, «вечные» (истина, красота, справедливость), и как конкретно-исторические (патриарх, равенство, демократия);

б) ценность предстает в объективированной форме в виде произведений материальной и духовной культуры либо человеческих поступков, являющихся конкретным предметным воплощением общественных ценностных идеалов (эстетических, этических, политических, правовых и др.), что делает ценности познаваемыми;

в) социальные ценности, преломляясь через призму индивидуальной жизнедеятельности, входят в психологическую структуру личности в форме личностных, духовно-нравственных ценностей, являющихся одним из источников мотивации ее поведения.

Личностный идеал, как сущность представлений человека о счастье и смысле жизни, удовлетворенности жизнью, мобилизует человека на достижение поставленных целей. Он же направляет мысль человека к осознанию необходимой гармонии, согласования личных и общественных интересов.

Ценности в процессе интериоризации становятся ценностными ориентациями, т.е. личностными идеалами и жизненными установками человека.

А.В. Кирьякова [8, с. 59], рассматривая формирование ориентаций, выделяет три фазы:

- первую фазу она связывает с вхождением личности в мир ценностей, в мир ценностных отношений;
- вторую фазу – с осмыслением самооценности, что связано с переоценкой ценностей, со становлением собственного «я»;
- третью фазу – с формированием собственной шкалы ценностей, системы ценностных ориентаций, проектированием отношений личности к реальной действительности.

Мы учитывали выводы ученого в формирующем эксперименте: первый был связан с познанием шкалы ценностей, второй – с самооценкой, третий – с ориентацией студента на духовно-нравственные ценности. При этом мы помнили, что сознательное усвоение духовно-нравственных ценностей предполагает наряду с внешней регуляцией становление уровня саморегуляции, поэтому осмысленное отношение к духовно-нравственным ценностям у студентов отмечалось на более поздних этапах эксперимента.

Итак, внеучебная деятельность, восполняя пробелы в знаниях, формирует целостную картину мира, определенным образом воспроизводит различные явления социальной жизни в обществе и в мире, способствует адаптации личности в нем. Благодаря внеучебной деятельности студент приобретает опыт эмоционально-ценностного отношения к миру вещей и людей, опыт общения, взаимодействия, раскрывает себя миру, с которым внутренне взаимосвязан. Во внеучебной деятельности интегрируются все факторы (биологические – индивидуальные и психологические особенности задатков и способностей студентов); среда (культуротворческая, воспитательная среда университета, многообразие форм и методов воспитательной работы); активность самой личности. Поэтому внеучебная деятельность положительно влияет на процесс духовно-нравственного становления личности студента.

#### **Список литературы**

1. Ананьев Б.Г. О проблеме современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 236 с.
2. Байер И.В. Рефлексивно-акмеологическая диагностика и развитие творческого потенциала / И.В. Байер, И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов // Проблема эксперимента в психологии / Под ред. А. Деркача, Р. Кричевского. – М.: Изд-во РАГС, 1998. – 284 с.
3. Белозерцев Е.П. Высшая педагогическая школа в системе непрерывного образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е.П. Белозерцев. – Л., 1990. – 40 с.
4. Богданова О.С. Нравственное становление младших школьников: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук / О.С. Богданова. – М., 1975. – 54 с.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: АСТ, 2010. – 672 с.
6. Ильин И.А. Путь духовного обновления / И.А. Ильин // Путь к очевидности. – М.: Республика, 1993. – 230 с.
7. Ильязова Л.М. Формирование культуры педагогической деятельности в рефлексивно-образовательной среде вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2005. – 18 с.
8. Кирьякова А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей / А.В. Кирьякова. – Оренбург: ИПК «Южный Урал», 1996. – 188 с.
9. Маркс К. О воспитании и образовании: В 2 т. Т. 1 / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М.: Педагогика, 1978. – 334 с.
10. Пашаев С.Ш. Наука и нравственное становление / С.Ш. Пашаев. – М.: Высшая школа, 1984. – 152 с.
11. Присягина З.Н. Коллективное и индивидуальное в ценностных ориентациях студенческой молодежи: Автореф. дис. ... канд. филос. наук / З.Н. Присягина. – Саранск, 1995. – 26 с.
12. Роджерс К. К науке о личности. История зарубежной психологии / К. Роджерс. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.

13. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
14. Сагатовский В.Н. Системный подход к классификации ценностей / В.Н. Сагатовский // Научные исследования и человеческие потребности / ВНИИ системных исследований. – М., 1979. – 119 с.
15. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях / В.И. Смирнов. – М., 2007. – 188 с.
16. Современные образовательные стратегии и духовное развитие личности: материалы конф. (28 марта 1996 г., г. Томск). – Томск, 1996. – Ч. 1. – 125 с.; Ч. 2. – 135 с.
17. Соколова Л.Б. Становление культуры педагогической деятельности учителя / Л.Б. Соколова. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2003. – 352 с.
18. Титаренко А.И. Структура нравственного сознания / А.И. Титаренко. – М.: Мысль, 1974. – 183 с.
19. Трескина О.В. Личностно ориентированная педагогическая технология как средство активизации духовно-нравственного потенциала студентов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.В. Трескина. – Вологда, 2007. – 21 с.
20. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – 2-е изд. – М.: Гуманит. издат. центр «Владос», 1999. – 359 с.

---

**Садыкова Сауле Алтынбаевна** – канд. пед. наук, преподаватель английского языка Актюбинского регионального государственного университета им. К. Жубанова, Республика Казахстан, Актобе.

---

*Сергеева Инна Ивановна  
Савина Анна Геннадьевна  
Смагина Ирина Валерьевна  
Сергеева Екатерина Петровна*

## **КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ERP-РЕШЕНИЙ ДЛЯ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ МАЛОГО И СРЕДНЕГО БИЗНЕСА**

**Ключевые слова:** *ERP-решения, ERP-системы, информационные системы.*

*Интегрированные информационные системы предприятий, как правило, строятся на ERP-решениях. Спектр таких решений очень широк, в этой связи важным является выбор наиболее подходящего решения, позволяющего эффективно осуществлять управление бизнесом и создавать конкурентные преимущества в условиях ограниченного финансирования.*

**Keywords:** *ERP-solutions, ERP-systems, information systems.*

*Integrated information systems companies, as a rule, are based on ERP-solutions. The spectrum of such solutions is very wide, it is important to choose the most appropriate solution, which enables efficient management of the business and create competitive advantages in conditions of limited funding.*

ERP-системы позволяют решать разноплановые задачи: с одной стороны, они играют роль связующего звена для действующих внутри организации корпоративных систем, т.е. осуществляют интеграцию существующей информации, а с другой, на основе полученных данных можно осуществлять управление всеми бизнес-процессами компании, контролировать их выполнение и планировать использование ресурсов. Внедрение ERP-системы в небольших компаниях целесообразно из расчета «на вырост», т.е. когда предполагается расширение производства и требуется приведение информационных ресурсов к единому управлению, компании могут выиграть от управленческих систем за счет более рационального расходования своих ресурсов. Основные задачи, которые реализуются с помощью ERP-системы, сводятся к интеграции корпоративной информации в единую систему управления, а также к планированию и анализу этих данных для выстраивания дальнейшей стратегии бизнеса. Следовательно, на первый план выходит задача обеспечения доступа к информационным базам персонала компании, отвечающего за те или иные участки работы, например, к финансовым планам – коммерческого и генерального директора; к результатам продаж – отдела маркетинга. Указанные сотрудники, в свою очередь, могут иметь права на изменение или внесение новых данных в ERP-систему. Сама система должна предоставлять им функции ведения и учета материальных ресурсов и операций, необходимых для изготовления той или иной продукции, а также возможность хранения различной спецификаций, описывающих виды продукции. Анализируя имеющиеся в организации ресурсы, ERP-система помогает рационально оценить и спрогнозировать потребности фирмы (сырье, комплектующие, работники) с указанием конкретных объемов и сроков закупки. Получение данных из логистических систем обеспечивает поддержание баланса складских запасов и их учет, планирование объемов закупок у поставщиков. В условиях расширения производства важно просчитывать, как будет эксплуатироваться оборудование. ERP-системы способны оценивать перспективы использования мощностей предприятия (например, оптимально перераспределить сотрудников в филиалах).

Положительный эффект от внедрения управленческих систем достижим и в сфере финансового учета, поскольку руководство компании может наглядно

сопоставить возможности фирмы с реальными показателями, по необходимости корректируя финансовый план и контролируя его исполнение. Результаты внедрения ERP-систем представлены на рис. 1.



Рис. 1. Результаты внедрения ERP-систем

Кроме того, ERP-системы используются для организации проектной работы – руководители могут отслеживать эффективность использования ресурсов компании, а также анализировать ход каждого этапа процесса. ERP-системы предназначены и для объединения других корпоративных информационных систем, в частности, систем кадрового учета, взаимодействия с клиентской базой, документооборота и т. д. [1].

Основные функции ERP можно разделить на технологические и функциональные. Технологические функции ERP – это наличие трехуровневой архитектуры системы, куда входит сервер баз данных, сервер приложений и клиентская часть, единая база данных (или распределенная база данных с механизмом репликации данных), открытость систем, использование реляционных СУБД и средств CASE для создания этих систем. К технологическим признакам можно отнести и графический пользовательский интерфейс.

Концептуальные особенности этих систем напрямую связаны с их сущностью. Собственно сама ERP-методология предполагает объединение всех подразделений компании для организации эффективного управления её ресурсами. В основе данной консолидации лежит единая общедоступная база данных. Сведения поступают в хранилище лишь единовременно, а используются многократно как внутренними, так и внешними потребителями. При этом снижаются затраты времени на принятие решений и расширяются возможности. Таким образом, ERP-система является не автоматизированной системой управления технологических процессов, а интегрированной информационной, основанной на их абстрактной модели, информация в которую вводится живыми людьми.

Структура базы данных, как и работа программного комплекса в целом, должна быть устроена таким образом, чтобы она могла отражать деятельность всех подразделений без исключения. Такой подход даёт возможность проводить мониторинг общей совокупности ресурсов и деловых процессов предприятия практически в режиме реального времени, а значит, и осуществлять оперативное и стратегическое управление ими. Одна из основных задач ERP-си-



стем состоит в оптимизации процесса планирования и контроля над выполнением плана. Встроенные интеллектуальные алгоритмы значительно упрощают для своих пользователей её решение. К примеру, планирование и управление производственным предприятием имеет множество специфических особенностей, связанных с неоднородностью его составных частей. Так, на одном заводе могут существовать цеха, работающие как непрерывно, так и дискретно. С этой точки зрения внедряемая система ERP-класса должна быть универсальной и содержать в себе широчайший набор специализированных модулей. Поскольку современные предприятия сегодня часто территориально распределены, очень важно, чтобы и отдалённые от главного офиса филиалы были обеспечены полноценным доступом к общему информационному хранилищу данных. Это реализуется самыми передовыми сетевыми технологиями, задействованными при разработке ERP-систем, которые также предусматривают и разграничение прав доступа пользователей к хранящимся в них сведениям. Существующая на сегодняшний день тенденция перехода к использованию сервисно-ориентированной архитектуры делает ещё более актуальным использование ERP-решений. Современная ERP-система имеет трехзвенную клиент-серверную архитектуру (рис. 2).

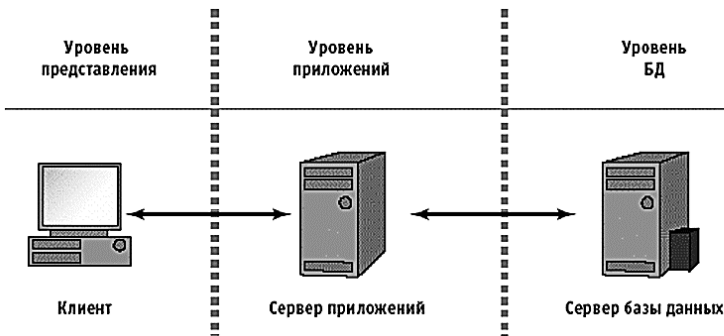


Рис. 2. Схема трехзвенной архитектуры

ERP-система это единое хранилище данных, где содержится вся корпоративная бизнес-информация, и которая обеспечивает одновременный доступ к этой информации всех сотрудников предприятия, наделенных соответствующими полномочиями.

Изменение данных в системе происходит через ее функции. По определению APICS (American Production and Inventory Control Society, Американская ассоциация по управлению запасами и производством), ERP-система должна состоять из следующих функциональных модулей или подсистем (рис. 3).

Подсистемы ERP									
MRPII	SCM	APS	PDM	FRP	EC	CRM (ранее SFA);	BI	SCE	HRM

Рис. 4. Структура типовой ERP-системы

1. Модуль MRPII (Manufacturing Resource Planning) – управление производственными ресурсами в т.ч. модуль, отвечающий за управление финансами FP (Financial Planning).

2. Модуль SCM (Supply Chain Management) – управление цепочками поставок.

3. Модуль APS (Advanced Planning and Scheduling) – объемно-календарное планирование.

4. Модуль PDM (Product Data Management) – управление конструкторско-технологической документацией.

5. Модуль FRP (Finite Resource Planning) – конечное планирование ресурсов.

6. EC (Electronic Commerce) – электронная коммерция.

7. CRM-система (Customer Relationship Management) – автоматизация управления взаимоотношениями с клиентами (ранее – Sales Force Automation – SFA).

8. BI (Business Intelligence) – бизнес-аналитика.

9. SCE (Standalone Configuration Engine) – конфигурирование системы.

10. HRM-система (Human Resource Management) – управление персоналом.

Центральным блоком ERP системы, связывающим между собой все остальные блоки, является финансовый, который включает все учетные функции ERP.

ERP-системы своими функциональными возможностями способны охватить практически все основные бизнес-процессы компании и вывести их на совершенно новый качественный уровень. Как правило, они строятся по модульному принципу и при внедрении можно использовать не полный комплект решений, а отдельные, наиболее важные модули, не упуская из виду обеспечение информационной связи между всеми автоматизированными подразделениями и службами компаний за счет создания общего информационного хранилища данных, которое содержит всю информацию об услугах и продукции, работе служб и подразделений предприятия. Рассматриваемый класс систем применим как для производственных, так и для непроизводственных компаний, которые требуют более узкого функционала, чем производственные.

Применение ERP-систем значительно повышает качество управления организацией. Они упрощают контроль над потоком работ между подразделениями, снижают затраты, связанные с дублированием информации и задач, сокращают издержки, возникающие из-за работы разрозненных систем управления. Аналитики в сфере ИТ делают вывод о том, что базовая версия ERP-системы способна автоматизировать только 70–85% всех потребностей предприятия в информационных технологиях. Остальные 15–30% – своего рода отраслевая специфика каждого конкретного предприятия с его уникальными и отличительными особенностями ведения бизнеса. Под последними обычно принято понимать сложившиеся подходы к управлению предприятием, уровень зрелости менеджмента предприятия. Для полной автоматизации часто используются специальные отраслевые решения, создающиеся и изначально направленные на определенную отрасль хозяйствования, т. е. учитывавшие специфику конкретной отрасли как изнутри, так и снаружи. Но все равно остается 5–8% функций, реализации которых потребует услуг разработчиков по изменению или расширению программного кода отраслевого решения, подгонку под конкретное предприятие. ERP-системы сейчас глубоко интегрированы в жизнь организации, от эффективности их применения во многом зависит успешность работы компании.

Современный рынок ERP-систем начал формироваться в начале 90-х годов XX века. В последние годы наблюдается постоянный рост интереса бизнеса к системам управления предприятием, а также специализированным системам для автоматизации отдельных видов деятельности. Все представленные сегодня на отечествен-

ном рынке программные продукты для систем ERP-класса можно разделить на две основные категории: российского и импортного производства. Отличия между ними заключаются не только в месте создания, но и в функциональных возможностях. Мощные западные разработки служат эталонами того, что принято называть системами класса ERP. Ярчайшими примерами таковых являются продукты фирм SAP, Oracle, PeopleSof, SAGE, Baan, Microsoft Business Solution. Все они могут применяться на целевых объектах любого уровня, в том числе и очень крупных. Однако их использование российскими компаниями может быть часто затруднено из-за неготовности предприятий к серьезной реорганизации существующих бизнес-процессов. Масштаб таких изменений преувеличить сложно. Бизнес-процессы иностранных систем управления предприятием кардинально отличаются от тех, которые принято использовать в нашей стране. Недостаточное количество специалистов, способных с должным уровнем качества реализовать проект внедрения импортной ERP-системы в России, высокая стоимость использования [3]. Несмотря на общее отставание от западных аналогов, современные российские разработки постепенно наращивают свой функционал. Они полностью адаптированы к работе отечественных предприятий. И могут быть успешно внедрены, если в конкретном случае не требуется широкого охвата бизнес-процессов, а достаточно лишь наладить учёт по некоторым направлениям деятельности при помощи ERP-системы [4].

Применение систем класса ERP сегодня является обязательным атрибутом современного бизнеса. В силу того, что ERP-системы глубоко интегрированы в жизнь предприятий, от эффективности их применения во многом зависит успешность всей работы компании, в связи с чем выбор систем весьма актуален. Рынок систем данного класса на протяжении достаточно долгого периода показывал рост (рисунок 4), но в 2013–2014 гг. стабилизировался и в рублевом эквиваленте, составил 95,4 млрд руб. (включая продажу лицензий, услуг по внедрению и сопровождению программ).

Аналитики отмечают, что к 2014 году российский рынок автоматизированных систем управления ресурсами предприятия достиг зрелости: в том или ином объеме большинство компаний среднего и крупного бизнеса уже используют ERP. Все без исключения участники рынка отметили резкое снижение востребованности ERP-систем. Спрос сохраняется среди компаний среднего и малого бизнеса (СМБ), но нестабильность на внешнеполитической арене не прибавляет им энтузиазма в отношении инвестиций в ИТ-проекты.

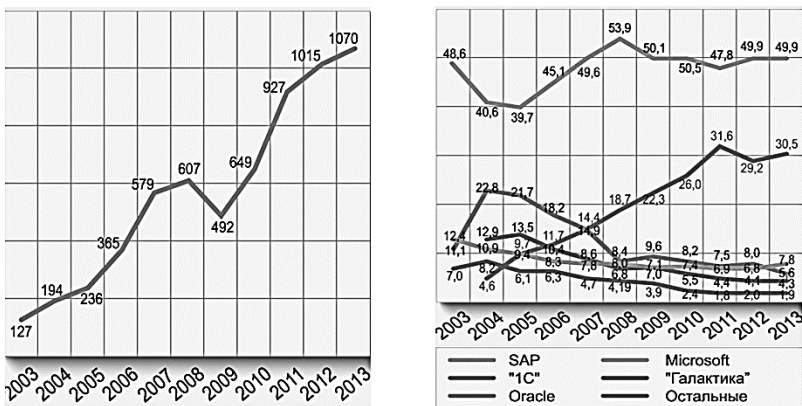


Рис. 4. Динамика роста и доли основных участников российского ERP/ИСУП-рынка, 2003–2013 гг. [3]

По оценкам Центра TAdviser, представленным в отчете «ERP-системы в России 2014» прогноз на 2015 г. умеренно негативный: в лучшем случае сохранится на уровне плато, а в худшем – потеряет до 5–7% своего объема [1].

Немаловажной составляющей замедления темпа роста в сегменте играет то, что закончился переход из состояния, когда на предприятиях вообще отсутствовали интегрированные автоматизированные системы управления, к тому, что они в том или ином виде есть практически на любом предприятии.

Большинство участников рынка, опрошенных TAdviser, ожидают позитива от российского рынка ERP-систем только в узких секторах. Пятерка ведущих ERP-поставщиков уже много лет остается без изменений: SAP (49,9%), «1С» (30,5%), Microsoft (7,8%), Oracle (5,6%), «Галактика» (1,9%) (рисунок 5). Их суммарная доля – 95,7% рынка (год назад – 95,9%). Microsoft несколько опережает Oracle, но в целом доминируют два поставщика – SAP и «1С», контролирующие более 80% рынка. Следует отметить, что все это время «1С» наращивала свою долю за счет Microsoft, Oracle и «Галактики», которые снизили свои показатели, но практически не затронула позиции SAP.

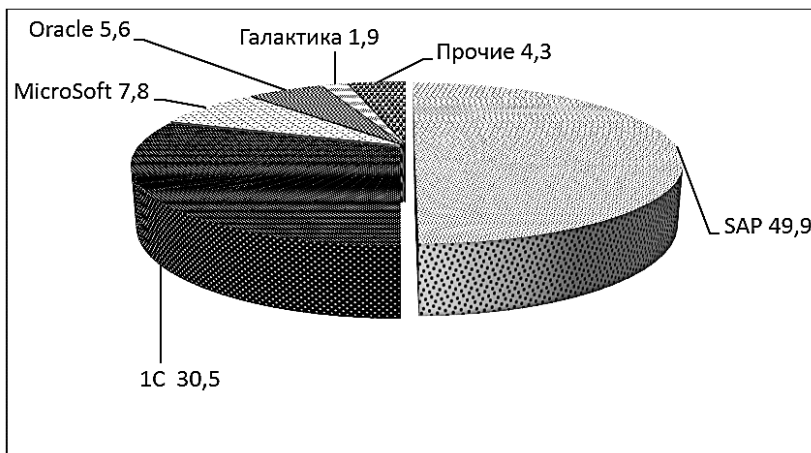


Рис. 5. Доля производителей ERP-систем, 2013 г.

По количеству ERP-внедрений на фоне остальных регионов России серьезно выделяются Центр и Северо-Запад, а количество реализованных внедрений в Москве и Петербурге превышает количество проектов в других региональных центрах в несколько раз (рис. 6 и табл. 1) [1].

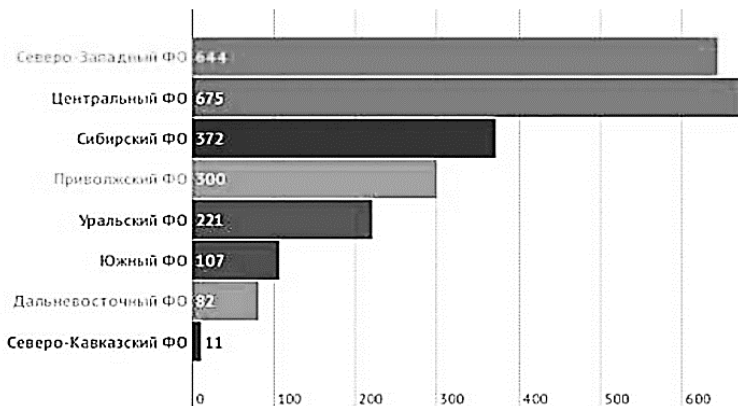


Рис. 6. ERP-проекты по федеральным округам

Если рассматривать отраслевой разрез, то лидирующую позицию по количеству ERP-внедрений занимает торговля: всего здесь реализовано почти 1,3 тыс. проектов или 17% от общего количества. Несмотря на то, что традиционными заказчиками ERP-систем принято считать промышленные предприятия, торговые компании серьезно обошли их по численности внедрений.

Таблица 1

Количество ERP-проектов в разрезе отраслей (за всю историю наблюдений TAdviser по июль 2014 г.)

№	Отрасль	кол-во проектов	% от общего числа
1	Торговля	1298	17%
2	Машиностроение	787	10,3%
3	Строительство	634	8,3%
4	Пищевая промышленность	498	6,5%
5	Химическая промышленность	286	3,7%
6	Финансовые услуги и аудит	275	3,6%
7	ЖКХ и бытовые услуги	253	3,3%
8	Фармацевтика и медицина	241	3,1%
9	Металлургия	230	3%
10	Энергетика	226	2,9%
	Другие	2926	38,3%

В первую десятку отраслей по объемам ERP-внедрений в России, поданным TAdviser, также входят машиностроение, строительство, пищевая и химическая промышленность, финансовые услуги, ЖКХ и бытовые услуги, область фармацевтики и медицины, металлургия и электроэнергетика. Говоря о будущем развитии ERP-систем, эксперты компании Gartner прогнозируют, что тенденция создания монолитных многофункциональных решений сейчас сменяется трендом на создание комплексов интегрированных между собой компонентов, нацеленных на решение задач определенного класса. Все чаще будет применяться федеративная распределенная модель развертывания систем, часть функционала будет исполняться в виде облачных сервисов, а некоторые функции и вовсе передаваться на аутсорсинг.

У экспертов в настоящее время нет однозначной позиции относительно того, какая ERP-система лучше – облачная или собственная (т.е. установленная на собственных серверах заказчика). Многое в такой оценке зависит от особенностей бизнеса, от его потребностей. Однако не так давно появился фактор, который может склонить всех участников к использованию именно облачных ERP-решений. Этот фактор – корпоративная мобильность. С появлением большого количества планшетных компьютеров и смартфонов со стороны бизнес-пользователей все чаще стали раздаваться запросы на реализацию удаленного доступа к базам бизнес-приложений. И не только на доступ, но и на возможность удаленной работы с ними.

Облачные предложения крупных вендоров обычно реализуются на базе определенных крупных облачных ИТ-инфраструктур (чаще всего на Amazon или Azure), но заказчикам было бы удобнее, если бы такие решения можно было бы развертывать и на базе локальных облачных провайдеров. Развертываемые в облаке ERP-системы имеют обычно преимущества по скорости развертывания и простоте управления ими, но все же проигрывают приложениям, установленным на территории пользователей, по возможностям настройки на нужды конкретных клиентов [5].

Все более обычным в ERP становится использование специальных устройств для работы с товарами (например, сканеры штрих – кодов и устройства работы с RFID-метками), создаются приложения для мобильной работы сотрудников в «полевых условиях» или вовремя путешествий. Традиционные толстые ERP-клиенты, как правило, дополняются вариантом с доступом через браузер. Все чаще создаются мобильные приложения для решения аналитических задач, они нужны как менеджерам, так и бизнес-пользователям.

В настоящий момент оценить перспективы развития российского ERP-рынка очень сложно, поскольку во многом они будут зависеть от решений, принятых на государственном уровне. Если стратегия импортозамещения будет набирать обороты, то зарубежное программное обеспечение, зачастую не имеющее достойных отечественных аналогов, может вытесняться с рынка чисто по формальным критериям, что может отразиться положительно на российских производителях программного обеспечения (ПО), но отрицательно на потребителях.

На российском рынке присутствует несколько ERP-решений, предназначенных для СМБ-компаний и адаптированных к российским условиям (стандартны делопроизводства, законодательство), имеющих возможность быть использованными в сфере торговли. Различия между ними заключаются в функциональном наборе модулей, базовых технологиях функционирования в ИТ-инфраструктуре фирмы (ОС, серверы приложений и баз данных и т.д.). Современные ERP-продукты все чаще используют современные интернет-технологии. Они приобретают функции «социального веба», например совместной работы в режиме реального времени или представления хранилища контента в виде корпоративного портала. Кроме того, они являются веб-ориентированными, и для их работы не требуется запуск специального программного клиента, а все операции выполняются в окне веб-браузера. Соответственно, в таких решениях часто используется открытый код, что позволяет доработать систему до необходимого уровня, не привлекая разработчика. Сравнительная характеристика представлена в табл. 2.

Таблица 2

Сравнительная характеристика ERP-систем для среднего и малого бизнеса

Функции/ Продукт	IFSApplica tions 8	Галактика ERP 9.1	Odoo 8.0 OpenERP 76.0	Epicor10	SAPBusine ssOne 9.0
1	2	3	4	5	6
Документооборот	+	–	+	–	–
Управление поставками	+	+	+	+	+
Управление проектами	+	+	+	+	+
Моделирование бизнес-процессов	+	+	+	+	+
Финансовый учет	+	+	+	+	+
CRM	+	+	+	+	+
Управление кадрами	+	+	+	+	+
Веб-версия/SaaS	+	–	+	+	–
Рабочая платформа/ технологии	XML, PL/SQL, Java, .NET, Oracle	Pervasive, MSSQL, Oracle	XML-RPC, Python, Post- greSQL AJAX	XML	SAP HANA
Стоимость	\$250 тыс.	17400 руб.	SaaS \$39/мес за пользовате- ля	Лицензия от 3 до 5 т ыс. долла- ров за пользо- вателя	1,5–2 млн руб.
Особенности	54 странах		Web-ори- ентирован- ная	Имеет бо- лее 1300 бизнес- сервисов доступна на 35 язы- ках	Локализо- вано в 42 стра- нах, на 28 языках

Продолжение Таблицы 2

Функции/ Продукт	ComtecERP	Компас 12.86	1С: ERP 2.0	OragnicER P	Microsoft Dynamics NAV 2015
1	7	8	9	10	11
Документооборот	–	+	+	+	–
Управление поставками	+	+	+	+	+
Управление проектами	+	+	+	+	–
Моделирование бизнес-процессов	+	+	+	+	–
Финансовый учет	+	+	+	+	+
CRM	+	+	+	+	–
Управление кадрами	+	+	+	+	–
Веб-версия/SaaS	–	+	+	–	+

Рабочая платформа/ технологии	Sybase Adaptive Server SQL Anywhere	MSDE, MS SQL Server, Oracle	1С:Предприятие 8.3	MS SQL Server 2005, .NET (WinForms)	MS Windows/Office
Стоимость	All-in-one 300000 руб, 1 рабместо – 16000 руб.		360000 руб, 41 тыс за 10 рабочих мест.	20 лицензий 600000 руб.	Расширенный для 7 пользователей 549360 руб.
Особенности		Помодульная динамическая выдача лицензий	Облачные и мобильные-технологий		Быстрый ввод в эксплуатацию

На рынке ERP-систем для СМБ присутствуют как несколько условно универсальных, так и специализированных продуктов. Подробнее остановимся на решениях ComtecforBusiness одноименной компании Comtec, которая специализируется на разработке и внедрении систем управления предприятием, и 1С:ERP Управление предприятием 2.0, разработчиком которой является компания 1С. В рамках исследования было проведено интервьюирование ряда независимых ИТ-экспертов, пользователей программных продуктов фирм 1С:ERP 2.0 и ComtecERP, на основании которого получена балльная оценка решений 1С:ERP Управление предприятием 2.0, и Comtec ERP по 43 параметрам, разделенным на 7 групп. Результаты обследования в форме сравнительной характеристики представлены в таблице 3. В результате анализа выявлено, что наиболее выигрышные позиции занимает 1С:ERP Управление предприятием 2.0.

Таблица 3

Сравнительная характеристика функциональных и технических возможностей 1С:ERP 2.0 и ComtecERP

Наименование показателей	ComtecforBusiness	1С:ERP Управление предприятием 2.0
1	2	3
Функциональность, (+/-)		
Модуль бухгалтерия	+	+
Возможности ведения учета	Бухгалтерский, налоговый учет	Бухгалтерский, налоговый учет и МФОС
Розничная торговля	+	+
Оптовая торговля	+	+
Склад	+	+
Зарплата и управление персоналом	+	+
Сервис и администрирование	+	+
Наличие дополнительных специализированных решений	–	+
Стоимостные оценки, тыс. руб		
Стоимость	330	360
Лицензия на 20 рабочих мест	320	78



Часть IV. Наука и инновации в современном мире и изменения социальных ценностей

Стоимость годового обслуживания	20–25% от стоимости решения	29,664 «Проф» 12,558 «Техно»
Знакомство с ПО, балл. (max=5)		
Наличие обучающих материалов (учебные пособия, видео уроки, методические разработки)	1	5
Наличие системы обучения и сертификации пользователей	1	5
Наличие системы обучения и сертификации программистов	–	5
Наличие информационно-технического сопровождения	2	5,
Возможность получения консультационной помощи	4	5
Развитость каналов для консультационной помощи	1	5
Быстрота кадрового замещения для ИТ-персонала	1	5
Быстрота кадрового замещения для конечного пользователя	1	5
Удобство интерфейса, балл. (max=5)		
Возможность использовать мобильные устройства, балл, (max=5)	2	5
Интуитивный интерфейс, балл	4	5
Крупные кнопки и хорошо видимые шрифты, балл, (max=5)	2	5
Настройки форм под пользователя, балл, (max=5)	4	5
Индивидуальная настройка интерфейса, балл (max=5)	4	5
Возможность работы с электронной почтой внутри программы, (+/-)	–	+
Настройка отчетов без программирования	–	+
Гибкая аналитика	–	+
Использование облачных технологий, (+/-)		
Наличие облачного хранилища для резервных копий	–	+, backup.1c.ru, 20 Гб – бесплатно,
Наличие облачного сервиса SaaS	–	+, 1CFresh
Возможность аренды ПО	–	+
Простота использования, балл (max=5)		
Для конечного пользователя	4	4
Для системного администратора	3	5
Для программиста	2	5

Возможность модернизации системы	+, через разработчика	+, очень широкие возможности
Прочие характеристики		
Производительность (скорость работы), балл (max=5)	4	4
Наличие техподдержки, (+/-)	+	+
Стабильность работы, балл, (max=5)	5	4
Возможность удаленного администрирования, (+/-)	+	+
Возможность удаленного доступа к информационным базам, (+/-)	+	+
Использование технологии тунелирования (+/-)	–только черезVPN – канал	+ 1С:Link
Возможность работы через Web-клиента, (+/-)	–	+
Автоматическая установка, балл, (max=5)	3	5
Скорость обновлений, балл, (max=5)	1, администратор	5, любой пользователь

На основании представленных данных можно сказать, что обе системы охватывают все сферы финансового, оперативного, управленческого учета, управления персоналом и взаимоотношений с клиентами, предоставляют мощный аналитический инструмент и позволяют не только повысить эффективность бизнес-процессов компании, но и получить максимальную отдачу от сотрудничества с партнерами и клиентами за счет интернет – приложений. Преимущество 1С:ERP 2.0 состоит в возможности реализации бухгалтерского и налогового учета, а также организации учета по МФСО, что отсутствует в ComtecERP. Их функциональные возможности полностью покрывают требования большинства предприятий малого и среднего бизнеса, т.е. с точки зрения функциональности имеют практически равные позиции, причем ряд возможностей для компаний может быть избыточным.

С технической точки зрения обе системы могут работать под 32 и 64-разрядными Windows-системами или в эмуляторе Windows под Linux. Обе системы имеют клиент-серверную архитектуру, причем 1С может работать и в Web-клиенте. Клиентское приложение является «средним» клиентом, т.е. в основном, все вычислительные операции выполняются на сервере, однако часть функций выполняется на клиентском приложении. Клиентское приложение можно запускать в терминальном режиме, а также с использованием технологии VPN. Все справочники и документы системы являются едиными для всей системы, независимо от того, в каком решении они в данный момент используются. Таким образом, обеспечивается работа всех пользователей системы в едином информационном пространстве без дублирования данных. Кроме того, существует возможность использования мобильных технологий обеими системами, но у 1С:ERP 2.0 их на порядок больше, даже новый интерфейс «Такси» практически создан под эти технологии. К тому же разработчик 1С позволяет использования ещё и облачные технологии в формате 1С:Fresh и 1С:Link. Технология 1С:Fresh позволяет организовать работу с прикладными решениями 1С:Предприятия в модели сервиса, в этом случае потребители не приобретают сами прикладные решения, а платят лишь за пользование прикладным реше-

нием через Интернет. Прикладные решения развертываются у поставщика сервиса, на его оборудовании, в виде единой системы (сервиса, инфраструктуры), с которой работают все пользователи [7]. Обслуживание и обновление программного обеспечения поставщик сервиса выполняет централизованно. Использование подобного сервиса очень удобно для небольших предприятий. Главные преимущества заключаются в том, что отсутствуют капитальные затраты на приобретение программного продукта, текущие затраты на содержание ИТ-персонала, обновление и обслуживание системы.

Сервис 1С:Link позволяет самостоятельно организовать безопасный доступ через Интернет к приложениям «1С», при этом информационные базы хранятся на компьютерах пользователя, доработки и настройки также сохраняются. Он обеспечивает канал доступа к опубликованным на локальном веб-сервере файловым и серверным информационным базам. Передаваемые данные защищены индивидуальными ключами и сертификатами, которые хранятся только у пользователей. Сервис обеспечивает защищенный канал связи – сетевой туннель, через который пользователь получает доступ к своей информации [8].

Еще одним преимуществом программ линейки 1С является наличие облачного хранилища для резервных копий. 1С:Облачный архив (backup.1c.ru) – это инструмент для защиты баз данных «1С:Предприятие 8» посредством автоматизированного периодического копирования и архивирования на удаленных серверах в «облачном» хранилище. Высокая степень защиты баз от потери или несанкционированного доступа обеспечивается использованием серверов, размещенных в специализированном дата-центре, защищенном каналом при их передаче, а также доступом к архивным копиям по паролю и логину. Программное обеспечение Comtec такими широкими возможностями не обладает.

Стоимостные параметры представлены в таблице 3. С этих позиций следует отметить, что если стоимость самого решения практически одинакова (разница составляет около 30 тыс. руб.), то обслуживание 1С:ERP обойдется предприятию гораздо дешевле.

Особое внимание следует уделить кадровому обслуживанию систем. Как правило, от качественного состава персонала, напрямую зависит эффективность работы ИС. По данной позиции преимущества 1С очевидны: разработчик имеет целую сеть обучающих центров, осуществляет разработку и публикацию методической литературы, имеет собственную систему сертификации специалистов. Следовательно, проблемы поиска специалиста как ИТ-работника, так и конечного пользователя не существует. Найти кадры, освоившие работу в системе Comtec, весьма проблематично. Следовательно, нужны значительные затраты времени, сил и средств, что существенно увеличивает совокупную стоимость владения, а порой может привести к серьезным сбоям. По данной группе параметров сравнения несомненное преимущество на стороне 1С:ERP 2.0.

Следующая группа параметров связана с оценкой интерфейса. По данной группе положение достаточно ровное, некоторое превышение по оценке удобства интерфейса допускается для 1С:ERP 2.0., что объясняется наличием специально сконструированного под новейшие технологии интерфейса «Такси» с настройкой функциональности, с широкими возможностями индивидуальной подгонки не только интерфейса, но всех объектов конфигурирования. К тому же 1С:ERP 2.0 обладает системой компоновки данных, позволяющей построить отчет любой конфигурации по желанию пользователя без обращения к программированию, сформировать запрос к базе данных по любым доступным параметрам, что дает возможность поставить высокие рейтинговые оценки по настройке отчетов и гибкости аналитики. В целом интерфейсы интуитивно понятные, легко усвояемые, простые в использовании.

Производительность, стабильность, надежность функционирования систем достаточно высокая у обеих систем. Преимущество IC:ERP 2.0 связано с процедурой обновления программы с целью доработки и подключения новых механизмов, соответствия законодательству и пр., где данная процедура выполняется без особых усилий и проблем, а в ComtecERP только администратором и с некоторыми сложностями.

При внедрении системы IC:ERP 2.0 компании получают широкие функциональные возможности на уровне ERP-систем международного класса, гибкую и производительную современную платформу «IC:Предприятие 8.3», поддерживающая работу через Интернет, в том числе «облачные» технологии и работу на мобильных устройствах, большое количество специализированных решений, расширяющих возможности системы на единой платформе (PDM, MES, EAM, PMO, ITIL, CRM, MDM, WMS, TMS, BSC, ECM, CPM и др.), широкую сеть партнеров с многолетним опытом внедрения ERP-систем (IC:Центры компетенции по ERP-решениям), невысокую стоимость владения и возможность получения существенного экономического эффекта с ростом производительности труда и быстрым возвратом инвестиций.

#### *Список литературы*

1. Аналитический обзор ERP-системы в России 2014 Интернет-портал TAdviser. – 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.tadviser.ru/index.php/ERP>
2. Зырянов М. «IC: ERP» – форум к юбилею: «Computerworld Россия». – №31. – 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.osp.ru/cw/2014/31/13044166/>
3. Колесов А. Что происходит на мировом рынке ERP-систем среднего уровня: PC Week/RE №3 (880). – 24 февраля 2015 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pcweek.ru/idea/article/detail.php?ID=170856>
4. Колесов А. Российский рынок ERP: рост небольшой, но стабильный // PC Week/RE №13 (868) 19 августа 2014/ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pcweek.ru/idea/article/detail.php?ID=165477>
5. Костяков С., Доука С. ERP, отпущенные на свободу: Деловой ИТ-журнал IntelligentEnterprise/RE («Корпоративные системы»). – №3 (249). – март 2013 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.iamag.ru/>
6. Коломыченко М. SAP представил в России ERP-систему для малых компаний: Интернет-издание CNews в сфере высоких технологий в России и странах СНГ. – 05.09.13 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.cnews.ru/top/2013/09/05/sap\\_predstavil\\_v\\_rossii\\_erpssystemu\\_dlya\\_malyh\\_kompaniy\\_541816](http://www.cnews.ru/top/2013/09/05/sap_predstavil_v_rossii_erpssystemu_dlya_malyh_kompaniy_541816)
7. Свинарев С. «IC» вступает в борьбу за верхний сегмент рынка ERP PC Week/RE №22 (877) 16 декабря 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pcweek.ru/business/article/detail.php?ID=169261>
8. Свинарев С. Немножко люблю, немножко боюсь, немножко хочу другую: PC Week/RE №25 (810) 2 октября 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pcweek.ru/idea/article/detail.php?ID=166362>

---

**Сергеева Инна Ивановна** – канд. экон. наук, доцент ФГБОУ ВПО «Орловский государственный институт экономики и торговли», Россия, Орел.

**Савина Анна Геннадьевна** – канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВПО «Орловский государственный институт экономики и торговли», Россия, Орел.

**Смагина Ирина Валерьевна** – канд. экон. наук, доцент ФГБОУ ВПО «Орловский государственный институт экономики и торговли», Россия, Орел.

**Сергеева Екатерина Петровна** – аспирант ФГБОУ ВПО «Орловский государственный институт экономики и торговли», Россия, Орел.

---

Тевлюкова Оксана Юрьевна

## ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

**Ключевые слова:** студенческая молодежь, социальная активность, общественно-политическая активность, опрос.

Общественно-политическая активность молодежи оказывает существенное влияние на темпы социального развития отдельного региона и страны в целом, ее изучение является актуальной задачей современной социологии. В данной работе на основе материалов эмпирического исследования рассматриваются формы участия студенческой молодежи в политической и общественной жизни г. Новосибирска. Данные исследования позволяют говорить о среднем уровне общественно-политической активности студентов, наличии готовности остаться в городе по окончании учебы. Выявлены также причины, препятствующие активному участию студенческой молодежи в общественно-политической деятельности.

**Keywords:** students, social activity, political activity, survey.

*Social and political activity of young people determines the rate of social development of the regions and the country. Analysis of the behavior of new generation is an actual problem of sociology. In the article based on the materials of the empiric research are considered the forms of participation of the students in the political and social life of a city. These researches let conclude that the level of social and political activity of students is average. The students are ready to link their lives with Novosibirsk after the end of studies. There are also determined the obstacles for active participation of students in the social and political activity.*

Политические, экономические и социальные преобразования, начавшиеся в российском обществе в 90-х годах, направлены на формирование социальной среды нового типа, основой которой должны стать демократическое государство и гражданское общество. Переход к новому типу общественно-политического устройства предполагает не столько изменения в законодательстве, сколько освоение новых социальных практик, базирующихся на новой системе ценностей и социальных норм. Особую роль в этом процессе играет молодежь – наиболее лабильная, мобильная и активная часть населения. Социальная активность молодежи во многом определяет направления и темпы экономического, политического и социального развития как страны в целом, так и отдельного региона. Неуверенность молодых людей в своем будущем, низкая оценка возможностей самореализации может провоцировать отток молодежи с высоким образовательным цензом из региона проживания. В этой связи изучение общественно-политической активности студенческой молодежи, степени вовлеченности в общественную и политическую жизнь необходимо для определения перспектив развития в региональном и общенациональном масштабе.

Остановимся на основных понятиях. Студенчество – это «социально-демографическая группа, выделяемая на основе возрастных признаков и специфики труда (учебы)» [7, с. 509], характеризующаяся определенной численностью, территориальным распределением, половозрастной структурой, высокой степенью интеграции, особой субкультурой и т.п. Студенчество обозначает также общественное положение членов данной социальной группы, их социальный статус, а студенческие годы представляют собой особую стадию социализации [1].

В силу возраста (17–25 лет) студенты относятся к категории молодежи. Под молодежью понимается социально-демографическая группа, включающая людей в возрасте от 16 до 30 лет, специфические социальные и психологические

черты которых обусловлены «возрастными особенностями, процессом становления их духовного мира, спецификой положения в социальной структуре общества» [4, с. 96]. Согласно данным Росстата, в России доля молодежи составляет 22% (пятую часть) от общей численности населения [2], что еще раз подтверждает актуальность темы исследования.

Категория «общественно-политическая активность» в социологии является более узким понятием, чем социальная активность, но более широким, чем активность политическая. Социальная активность – это сознательная целенаправленная деятельность, «ориентированная на преобразование объективных социальных условий, формирование социальных качеств личности (группы)» [4, с. 7]. К основным сферам социальной активности относят общественно-политическую и трудовую деятельность.

При этом общественно-политическая деятельность выступает как «специфический вид человеческой деятельности, основывающийся на использовании политической власти и направленный на регулирование и согласование социальных интересов и отношений, самосохранение и развитие общества как целостной системы. Сущностью политической деятельности являются целенаправленные политические действия ее субъектов по социальному конструированию и управлению общественными отношениями, по артикуляции и агрегированию групповых интересов в целях развития общественной системы и сохранения ее целостности» [6].

Трудовая деятельность (труд) определяется как «целесообразная деятельность человека, в процессе которой он с помощью орудий труда воздействует на природу и использует ее для создания предметов, необходимых для удовлетворения своих потребностей» [4, с. 224]; «деятельность людей, направленная на удовлетворение экономических и социальных потребностей общества (общественный труд)» [4, с. 225].

Социальная активность молодежи представляет собой «включенное обучение социальным навыкам, где важно не то, что ты делаешь, а то, как ты это делаешь и какую ответственность ты несешь за свои действия. На практике различные проявления молодежной социальной активности включают в себя как неотъемлемый компонент возможность испытать те или иные поведенческие, ситуационные, общественные практики в более яркой, игровой, «быстрой», радикальной форме» [8, с. 72].

Политическая активность молодежи характеризуется как «основанное на осознании своих возможностей воздействовать на принятие политических решений стремление молодых людей реализовать эти возможности имеющимися в данной политической системе средствами и методами, осуществляемое с разной степенью интенсивности» [5, с. 4]. Таким образом, под общественно-политической активностью молодежи в данном исследовании понимается сознательная целенаправленная деятельность по преобразованию (конструированию) условий жизнедеятельности молодых людей через участие в общественных организациях, политических движениях и социально-значимых проектах (инициативах).

В рамках исследования социальной и общественно-политической активности молодежи особое значение приобретает изучение студенчества, поскольку выпускники вузов пополняют ряды интеллигенции и высококвалифицированных специалистов, от мировоззрения и поведения которых зависит успешное функционирование не только экономики, но и политической сферы. Именно в студенческой среде формируются молодежные лидеры, общественные и политические деятели, от общественно-политической активности которых зависит решение стоящих перед обществом задач [8].

Студенческая молодежь в социологии традиционно считается наиболее активной социальной группой. Представители студенческой молодежи как большой социальной группы, служащей источником пополнения интеллигенции,

связаны между собой общим видом деятельности и образуют особую социально-профессиональную группу. Специфика данной группы обусловлена характером общественной деятельности студентов, которая, в сочетании с территориальным сосредоточением и возрастной однородностью, порождает у них общность интересов, групповое самосознание, определенную субкультуру и образ жизни. Подобная социально-психологическая общность объективируется и закрепляется деятельностью ряда политических, культурно-просветительских, спортивных и бытовых студенческих организаций [8]. Общественно-политическая активность студенчества может проявляться в следующих формах, которые можно сгруппировать по степени вовлеченности в социально-политические процессы:

- участие в деятельности партий и общественных организаций, демонстрациях, митингах, политических дискуссиях, подписании обращений и петиций (высокая вовлеченность и высокий уровень активности);
- участие в выборах в качестве избирателя (электоральная активность) и обсуждение политических проблем в узком кругу (средний уровень);
- получение информации о событиях политической и общественной жизни посредством печатных и электронных СМИ (низкий уровень).

Исследование общественно-политической активности студенческой молодежи необходимо для составления прогнозов социально-экономического, политического и социального развития конкретного региона и страны в целом. Основным методом такого исследования выступает опрос, позволяющий получить информацию от представителей «целевой» социальной группы.

Для изучения мнения студентов о возможностях самореализации в третьем по величине городе России Социологическим центром кафедры социальных коммуникаций и социологии управления Новосибирского государственного университета экономики и управления в 2014 г. был проведен опрос «Городское пространство Новосибирска: взгляд студентов» (исследование финансировалось по внутреннему гранту). Методом анкетирования было опрошено 1273 представителя студенческой молодежи, проходивших обучение на дневном отделении в ведущих новосибирских вузах: Новосибирском государственном университете экономики и управления (33,5% к числу опрошенных), Новосибирском государственном техническом университете (27,3%), Сибирском институте управления РАН-ХиГС (22%) и Сибирском университете потребительской кооперации (17,3%). Полученные данные обрабатывались с помощью пакета SPSS.

Социальная активность студенчества проявляется, прежде всего, в общественно-политической деятельности. В этой связи мы задали респондентам вопрос, принимают ли они участие в общественной и политической жизни города. Распределение ответов на этот вопрос представлено в таблице 1.

Таблица 1  
Формы участия студентов в общественной и политической жизни

Варианты ответов	В % к опрошенным				
	НГТУ	НГУЭУ	СибУПК	СИУ РАНХиГС	Итого
В выборах в органы власти различного уровня	26,1	37,4	19,7	31,3	29,9
В митингах, демонстрациях, пикетах по поводу событий в жизни страны, региона, Вашего населенного пункта	7,7	7,3	13,3	10,5	9,2
В деятельности политических партий	7,1	3,8	14,2	5,8	6,9
В деятельности общественных организаций	15,7	14,0	22,9	23,6	18,1

Подписание обращений, петиций по поводу событий в жизни страны, региона, города	10,7	6,4	9,6	5,5	7,9
Благоустройство подъездов, домов, детских площадок, городской территории	6,5	3,8	5,5	5,1	5,1
Сбор средств, вещей для людей, попавших в тяжелое положение	19,6	16,8	10,1	24,4	18,0
Ни в чем подобном участвовать не приходилось	38,0	39,0	32,1	29,5	35,4

Более трети опрошенных (35,4%) не принимают участия в социально-политической жизни города, две трети участвуют в политической и общественной деятельности, благотворительности. Основными формами социальной активности студентов являются участие в выборах (29,9%) и деятельности общественных организаций (18,1%), что говорит о среднем уровне вовлеченности в политический процесс. Активное участие в политической деятельности менее характерно для новосибирских студентов – в митингах и демонстрациях, подписание обращений и петиций, деятельности политических партий участвовали соответственно 9,2%, 7,9% и 6,9% опрошенных. Недостаточно активно студенты участвуют в благотворительных проектах – средства и вещи для людей, попавших в тяжелое положение, жертвуют 18,0% опрошенных. В благоустройстве подъездов, домов, детских площадок или городской территории участвует всего 5,1% респондентов.

Следует отметить, что самую высокую электоральную активность проявляют студенты НГУЭУ (37,4%). Пятая часть студентов СИУ РАНХиГС и СибУПК принимают участие в деятельности общественных организаций (23,6% и 22,9% соответственно). Среди студентов СибУПК прослеживается самая высокая политическая активность – 14,2% опрошенных принимают участие в деятельности политических партий, 13,3% – в политических акциях (митингах и демонстрациях). При этом они менее других студентов используют легальную возможность выразить свою волю (в выборах принимают участие всего 19,7% опрошенных, что на 10% меньше общего показателя) и наименее склонны заниматься благотворительностью (всего 10,1%, для сравнения – среди студентов СИУ РАНХиГС таковых 24,4%). Среди обучающихся в НГУЭУ и НГТУ наиболее высока доля пассивных студентов (38–39%).

Достаточно широкие возможности для реализации молодежных инициатив предоставляют общественные организации. Они становятся площадками для активной социальной деятельности, направленной на удовлетворение потребностей и защиту интересов молодежи. Для того чтобы выяснить, насколько активно студенты используют легальные каналы самореализации, респондентам было предложено ответить на вопрос, в деятельности каких молодежных организаций они принимают участие (табл. 2).

Таблица 2

Распределение ответов на вопрос: «В деятельности каких молодежных организаций Вы принимаете участие?» (в %)

Варианты ответов	В % к опрошенным				
	НГТУ	НГУЭУ	СибУПК	СИУ РАНХиГС	Итого
Студенческий профсоюз вашего вуза	6,8	5,5	12,4	8,8	7,8
Комитет по делам молодежи мэрии г. Новосибирска	5,0	4,0	8,8	8,5	6,1



«Молодёжная инициатива»	3,1	2,3	12,9	5,4	5,1
Молодежный парламент	3,4	2,8	6,5	5,4	4,2
Штаб добровольных молодежных дружин	5,9	1,8	5,5	2,3	3,7
Общественный молодежный Совет г. Новосибирска	1,5	1,8	8,3	4,2	3,4
Молодёжный центр труда	2,2	1,0	11,5	1,2	3,3
Новосибирский штаб студенческих отрядов	1,9	2,3	4,1	5,8	3,3
Не принимаю участия	61,6	78,1	46,1	61,9	64,4

Согласно полученным данным, большинство студентов (64,4%) не принимают участие в деятельности молодежных организаций г. Новосибирска. Всего 7,8% респондентов участвуют в работе вузовских студенческих профсоюзов. В городских молодежных организациях, участвующих в формировании молодежной политики, задействовано около 18,8% опрошенных, в том числе 6,1% – в Комитете по делам молодежи мэрии г. Новосибирска, 5,1% – в «Молодежной инициативе», 4,2% – в Молодежном парламенте и 3,4% – в общественном молодежном Совете города. 6,6% респондентов проявляют активность в сфере занятости – принимают участие в работе Новосибирского штаба студенческих отрядов и Молодёжного центра труда (по 3,3%). Всего 3,7% опрошенных вовлечены в поддержание правопорядка через Штаб добровольных молодежных дружин. Таким образом, только треть новосибирских студентов используют официальные каналы выражения своих интересов и реализации инициатив, направленных на улучшение условий их жизнедеятельности.

Сравнение данных в разрезе вузов показало, что наибольшую общественную активность проявляют студенты СибУПК, причем как на городском уровне, так и на внутривузовском – почти равное количество студентов принимало участие в работе «Молодежной инициативы» (12,9%) и студенческого профсоюза (12,4%). Студенческий профсоюз наиболее часто упоминался и студентами остальных вузов. Наименее активно в деятельности молодежных организаций участвовали студенты НГУЭУ.

Нас интересовало, как сами студенты оценивают уровень общественно-политической активности студенческой молодежи в г. Новосибирске по пяти-балльной шкале. Полученные оценки представлены на рисунке 1.

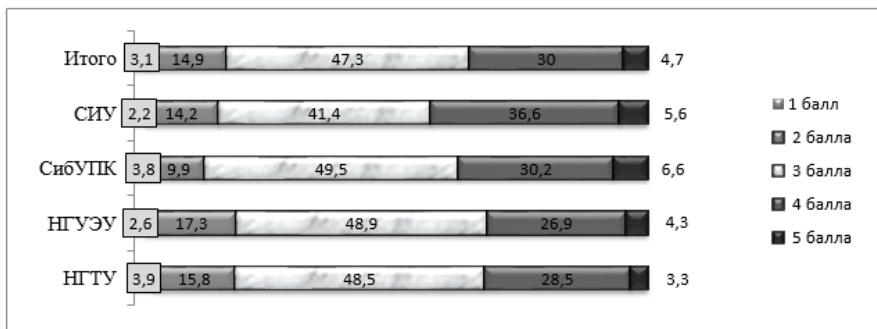


Рис. 1. Самооценка уровня общественно-политической активности (в %)

Высоким сочли уровень активности студентов 4,7% респондентов, около трети опрошенных оценили его на 4 балла, 47,3% считают, что социально-политическая активность студентов г. Новосибирска находится на удовлетворительном уровне, «неудовлетворительно» ее оценили 14,9% респондентов и 3,1% поставили самый низкий балл. При этом оценку «неудовлетворительно» чаще всего ставили студенты НГУЭУ (17,3%), «удовлетворительно» – студенты СибУПК (49,5%), «хорошо» – студенты СИУ РАНХиГС (36,6%). Средний балл составил 3,2. Таким образом, студенты не слишком высоко оценивают собственную общественно-политическую активность, что говорит о недостаточном использовании их потенциала. В целом уровень общественно-политической активности новосибирского студенчества можно охарактеризовать как средний.

Какие же причины мешают студентам занимать активную жизненную позицию и принимать участие в различных формах общественной и политической деятельности? Мнение студентов по данному вопросу представлено в таблице 3.

Таблица 3

Причины низкой социально-политической активности молодежи

Варианты ответов	В % к опрошенным				
	НГТУ	НГУЭУ	СибУПК	СИУ РАНХиГС	Итого
Отсутствие времени из-за совмещения учебы и работы	37,5	35,0	33,0	37,0	35,8
Отсутствие интереса к политической и общественной деятельности	28,2	33,1	17,7	34,4	29,4
Погруженность в личные дела, личные проблемы	17,9	34,5	33,5	31,2	29,1
Низкая информированность о событиях в политической и социальной жизни города	24,9	26,2	20,0	28,3	25,2
Загруженность учебой	27,6	22,9	25,1	25,0	25,0
Нежелание решать чужие проблемы	11,1	13,1	9,8	19,2	13,3

Данные опроса показали, что основным препятствием для проявления общественно-политической активности студенчества является нехватка времени по разным причинам – из-за совмещения работы и учебы (35,8%, самый популярный ответ у студентов НГТУ, НГУЭУ и СИУ РАНХиГС) и загруженности учебой (25,0%), что в совокупности составляет более 60% ответов. Менее трети респондентов (29,4%) считают причиной низкой активности студенческой молодежи отсутствие интереса к политической и общественной деятельности. Наиболее часто этот ответ встречался у студентов НГУЭУ и СИУ РАНХиГС (33,1% и 34,4% соответственно); реже всего – у студентов СибУПК (17,7%). Четверть опрошенных объясняют недостаточную активность студентов низкой информированностью о событиях в политической и социальной жизни города. Погруженность в личные дела и проблемы мешает проявлять студентам активность, по мнению 29,1% респондентов (самый популярный ответ у студентов СибУПК и НГУЭУ – 33,5% и 34,5%; реже всего встречается у студентов НГТУ – 17,9%). И, наконец, 13,3% опрошенных полагают, что молодежь в принципе не хочет решать чужие проблемы (наибольшее число сторонников этого варианта – 19,2% – учится в СИУ РАНХиГС). Как отмечает

ряд авторов, «право проявлять социально-политическую активность имеется, но отсутствует желание что-либо предпринимать» [3].

Мы постарались выяснить, что же, по мнению студентов, может подтолкнуть молодежь к более активному участию в общественной и политической жизни г. Новосибирска (табл. 4).

Таблица 4  
Факторы, побуждающие студентов более активно участвовать в политической и общественной жизни

Варианты ответов	В % к опрошенным				
	НГТУ	НГУЭУ	СибУПК	СИУ РАНХиГС	Итого
Привлечение молодежи к принятию управленческих решений на уровне вуза, города	45,7	48,2	42,9	52,8	47,6
Поддержка молодежных инициатив со стороны мэрии	42,1	44,1	39,6	44,6	42,9
Недовольство проводимой политикой	8,6	14,0	25,0	10,3	13,6
Повышение стоимости обучения	8,3	6,3	8,5	7,0	7,4
Снижение уровня жизни	9,8	6,8	3,8	3,7	6,4

Большинство опрошенных высоко оценивает значение конструктивного сотрудничества молодежи и управленческих структур. Так 47,6% респондентов считают, что повышению общественно-политической активности студентов будет способствовать привлечение молодежи к принятию управленческих решений на уровне вуза или города, 42,9% отмечают значимость поддержки молодежных инициатив со стороны мэрии (наибольшее значение этим факторам придают студенты СИУ РАНХиГС – 52,8% и 44,6% соответственно). Деструктивные факторы – недовольство проводимой политикой, повышение стоимости обучения и снижение уровня жизни отметили соответственно 13,6%, 7,4% и 6,4% опрошенных, что говорит о низком протестном потенциале новосибирской молодежи.

На общем фоне выделяется мнение студентов СибУПК – четверть опрошенных полагают, что недовольство проводимой политикой может подтолкнуть студентов к более активному участию в общественно-политической деятельности. Учтявая, что студенты данного вуза проявляют наибольшую политическую активность, стоит обратить на это внимание.

В целом студенты с активной жизненной позицией предпочитают использовать легальные возможности участия в политической и социальной жизни, настроены на конструктивное сотрудничество с администрацией вузов и органами местного самоуправления. Показателем общей удовлетворенности молодых людей возможностями самореализации является желание связать свою дальнейшую жизнь с регионом проживания. В этой связи мы задали респондентам вопрос, хотят ли они в будущем связать свою жизнь с Новосибирском? (рис. 2).



Рис. 2. Планы на будущее (в % к числу опрошенных)

Сопоставление ответов респондентов, обучающихся в разных вузах, показало, что самая высокая доля студентов, планирующих связать свою жизнь с Новосибирском, наблюдается среди студентов СИУ РАНХиГС (55,7%), в то время как почти треть студентов СибУПК планируют уехать из города после окончания учебы. В целом почти половина опрошенных планирует жить и работать в Новосибирске, четверть студентов собирается уехать из города после окончания учебы и примерно столько же затруднились в определении своего будущего в данный момент. Учитывая, что в новосибирских вузах учится большое количество некоренных новосибирцев, это достаточно высокий показатель. Тем не менее, он сигнализирует о том, что в городе есть проблемы, делающие Новосибирск недостаточно привлекательным в глазах определенной части студенческой молодежи.

Для выявления этих проблем мы сочли закономерным спросить, почему студенты хотят уехать из города (табл. 5).

Таблица 5

Причины, побуждающие молодежь уехать из Новосибирска

Варианты ответов	В % к опрошенным				
	НГТУ	НГУЭУ	СибУПК	СИУ РАНХиГС	Итого
Низкий уровень оплаты труда в городе	31,3	30,1	32,5	39,1	32,9
Наличие больших возможностей для самореализации в другом месте	35,3	33,0	16,9	24,8	28,5
Отсутствие возможности приобретения жилья	18,7	18,2	32,3	33,1	24,4
Неудовлетворительное состояние экологии в городе	20,3	31,6	19,4	21,1	20,7
Отсутствие перспектив трудоустройства по специальности	26,4	15,9	13,7	24,2	20,3
Трудности при открытии собственного дела	11,5	11,9	23,4	16,5	15,1
Неудовлетворительное состояние инфраструктуры города	9,3	12,5	21,0	13,5	13,5
Низкая эффективность программ по поддержке молодежи	8,8	10,8	16,9	11,3	11,5

Неудовлетворительное состояние социальной сферы	11,0	8,0	15,3	9,0	10,6
Высокий уровень преступности в городе	4,9	4,0	15,3	6,8	7,2

Итак, основным фактором, побуждающим студентов покинуть город после окончания учебы, является состояние городской экономики. Низкий уровень оплаты труда может стать причиной отъезда для 32,9% респондентов, отсутствие перспектив трудоустройства – для 20,3%. Немаловажной проблемой является отсутствие возможности приобрести жилье, что отметили 24,4% опрошенных. Состояние экологии в городе находят неудовлетворительным 20,7%. Такие факторы, как состояние городской инфраструктуры, бизнеса, социальной сферы и поддержки молодежи в качестве возможных причин уехать из Новосибирска называют менее 15% респондентов. Особенно важно отметить, что уровень преступности сочли высоким всего 7,2% студентов. Одним из значимых мотивов возможного отъезда является наличие больших возможностей для самореализации в другом месте, что отметило 28,5% респондентов.

Низкий уровень оплаты труда и отсутствие возможности приобрести жилье являются основными причинами возможного переезда для студентов СИУ РАНХиГС (39,1% и 33,1%) и СибУПК (32,5% и 32,3% соответственно). Студенты НГТУ и НГУЭУ убеждены в том, что в другом месте у них будет больше возможностей для самореализации (35,3% и 33% соответственно). Наряду с этим студенты НГТУ могут покинуть город из-за отсутствия перспектив трудоустройства по специальности, что отметило 26,4% опрошенных в данном вузе респондентов. Трудности при открытии собственного дела подталкивают принять решение о переезде 23,4% студентов СибУПК, также их больше беспокоит состояние городской инфраструктуры, социальной сферы и преступность (21% и по 15,3% соответственно, что на 8% выше, чем общие показатели). Экологическая ситуация в городе в наибольшей степени волнует студентов НГУЭУ (31,6%).

Для того чтобы выявить, какие же места студенты считают более привлекательными для жизни, мы задали вопрос, куда хотели бы уехать студенты после окончания учебы (табл. 6).

Таблица 6  
Распределение ответов на вопрос: «Куда бы Вы хотели уехать?»

Варианты ответов	В % к опрошенным				
	НГТУ	НГУЭУ	СибУПК	СИУ РАНХиГС	Итого
В другой город России	35,1	31,9	20,0	45,2	33,3
В сельскую местность	7,0	4,4	16,0	6,4	7,9
В столичные регионы	6,2	8,5	16,6	6,9	9,1
В одну из стран СНГ	6,6	5,2	10,3	3,2	6,2
В дальнее зарубежье	44,2	47,8	34,3	35,6	41,5

Данные опроса показали, что значительная часть студентов, желающих покинуть Новосибирск (напомним, что среди опрошенных они составляют 25%) считает наиболее предпочтительным вариантом проживание в странах с высоким уровнем экономического развития – так, 41,5% хотели бы уехать в дальнее зарубежье, отправиться же в одну из стран СНГ хотят только 6,2% студентов.

Треть опрошенных предпочла бы переехать в другой город России, в столичные регионы желают уехать всего 9,1% респондентов. Желание после учебы отправиться в сельскую местность есть только у 7,9% студентов.

Сравнение данных по вузам показывает, что среди студентов НГУЭУ наиболее выражено стремление переехать в дальнее зарубежье (47,8%), среди студентов СИУ РАНХиГС – в другой город России (45,2%). Почти равное количество студентов СибУПК хотели бы уехать в столицу или в сельскую местность (16,6% и 16% соответственно, что на 7–8% выше показателя по всем опрошенным).

Итак, опрос выявил средний уровень общественно-политической активности и низкий протестный потенциал студенческой молодежи. На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что большинство респондентов воспринимает Новосибирск как город, в котором есть возможности для активной общественной и политической деятельности. Но по ряду причин эти возможности недостаточно используются студентами новосибирских вузов. Среди объективных причин необходимо назвать, прежде всего, недостаточно высокий уровень материального благополучия студентов (многие вынуждены совмещать обучение в вузе с работой, что не оставляет времени на иные формы активности) и низкую степень вовлеченности молодежи в процессы принятия политических и социальных решений. Ограниченность возможностей самореализации формирует у определенной части студенческой молодежи низкий интерес к участию в общественной и политической жизни города и желание уехать из города по окончании учебы.

Повышению общественной и политической активности студенческой молодежи может способствовать расширение программ материальной поддержки студентов, обеспечения жильем молодых специалистов, развитие студенческого самоуправления в вузах, более активное привлечение молодежи к принятию решений в системе городского самоуправления, а также координация деятельности молодежных и студенческих организаций через штаб молодежного мэра г. Новосибирска.

#### *Список литературы*

1. Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/contents.nsf/bse/>
2. В России неуклонно снижается численность молодежи от 15 до 29 лет // РИА Новости [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ria.ru/society/20130618/944031164.html#ixzz3fzELokbc>
3. Гайдученко Ю.С. Социально-политическая активность молодежи как показатель благополучия общества / Ю.С. Гайдученко, И.А. Курьяков // Сибирский торгово-экономический журнал. – 2012. – №15. – С. 78–84.
4. Краткий словарь по социологии [Текст] / Авт.-сост. П.Д. Павленок. – М.: Инфра-М, 2014. – 254 с.
5. Мастерова Ю.И. Политическая активность российской молодежи в условиях распространения информационных технологий: автореф. дис. ... канд. полит. наук [Текст] / Ю.И. Мастерова. – М.: ГУ ВШЭ, 2009. – 34 с.
6. Сводный словарь по политологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.politike.ru/dictionary/868>
7. Социологический словарь [Текст] / Академический учебно-научный центр РАН МГУ им. М.В. Ломоносова; отв. ред. Г.В. Осипов, Л.Н. Москвичев. – М.: Норма; Инфра-М, 2010. – 608 с.
8. Тихонов В.Г. Социально-политическая активность российской студенческой молодежи: методологические проблемы социологического исследования / В.Г. Тихонов // Теория и практика общественного развития. – 2011. – №7. – С. 71–73.

---

**Тевлюкова Оксана Юрьевна** – канд. социол. наук, доцент ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный университет экономики и управления», Россия, Новосибирск.

---

Для заметок

*Научное издание*

**НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ: СОВРЕМЕННЫЕ ТRENДЫ**

Коллективная монография  
Серия «Научно-методическая библиотека»  
Выпуск VIII  
Чебоксары, 31 июля 2015 г.

Редактор *Т.В. Яковлева*  
Компьютерная верстка и правка *С.Ю. Семенова*

Подписано в печать 17.08.2015 г. Формат 70x100/16  
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Times.  
Усл. печ. л. 28,83. Заказ К-326. Тираж 500 экз.

Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»  
428005, Чебоксары, ул. Гражданская, 75, тел.: 8 800 775 09 02  
info@interactive-plus.ru  
www:http://interactive-plus.ru

Отпечатано в типографии  
ООО «Типография «Новое Время»  
428034, г. Чебоксары, ул. М. Павлова, 50/1