

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ВОЛГОГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ТЕХНИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия

ПРОБЛЕМЫ

СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

Выпуск 16

№ 5(132)

Межвузовский сборник научных статей
Издается с января 2004 г.

2014



Волгоград
2014

*Издание осуществлено за счет средств
Центра педагогического и профессионального менеджмента ИПиПК*

Учредитель: ФГБОУ высшего профессионального образования
«Волгоградский государственный технический университет»

Сборник зарегистрирован в Управлении регистрации и лицензионной работы в сфере массовых коммуникаций Федеральной службы по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия ПИ № ФС77–25660 от 13 сентября 2006 г.

Главный редактор сборника «Известия ВолгГТУ»
президент ВолгГТУ акад. РАН *И. А. Новаков*

Редакционная коллегия серии:	д-р пед. наук, проректор по учебной работе ВолгГТУ <i>Р. М. Петрунева</i> (ответственный редактор); д-р филос. наук профессор факультета социальных и гуманитарных наук МГТУ им. Н. Э. Баумана <i>Н. Г. Багдасарьян</i> ; д-р филос. наук, декан факультета философии и культуры РГУ <i>Г. В. Драч</i> ; д-р социол. наук проф. ВГМУ <i>В. В. Деларю</i> ; д-р социол. наук, зав. каф. истории, культуры, социологии ВолгГТУ <i>Н. В. Дулина</i> ; д-р ист. наук проф. Российского государственного гуманитарного университета <i>В. Д. Зимина</i> ; д-р филос. наук зав. каф. философии ВолгГТУ <i>Е. Ю. Леонтьева</i> ; канд. социол. наук доцент ВолгГТУ <i>Н. А. Овчар</i> (ответственный секретарь); д-р ист. наук зав. каф. истории ВГАСУ <i>Г. В. Орлов</i> ; д-р филос. наук проф. ВолГУ <i>Н. В. Омельченко</i> ; д-р юр. наук проф. ВолГУ <i>Н. В. Ростовицков</i> ; член-корр. РАО, д-р пед. наук зав. каф. ВГПУ <i>В. В. Сериков</i>
---------------------------------	--

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендованных
Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки Российской Федерации

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Волгоградского государственного технического университета

Известия Волгоградского государственного технического университета: межвуз. сб. науч. ст.
№ 5(132) / ВолгГТУ. – Волгоград, 2014. – 140 с. (Серия «Проблемы социально-гуманитарного зна-
ния». Вып. 16).
ISBN 978-5-9948-1426-0

Содержит статьи, раскрывающие методологические и некоторые методические аспекты гуманитарных наук.

Ил. 11. Табл. 10. Библиогр.: 254 назв.

ISBN 978-5-9948-1426-0

© Волгоградский государственный
технический университет, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФИЯ

<i>Стручалина А. П.</i>	
Патриотизм в контексте априорных форм национального самосознания.....	5
<i>Гулевский А. Н.</i>	
Антропология войны: воля к битве.....	9
<i>Бессарабов-Гончаров М. В.</i>	
Роль творчества в инженерном образовании.....	13
<i>Захаров А. В.</i>	
Теорема глобальной цивилизационной катастрофы: основания и выводимые следствия.....	16
<i>Акимов О. Ю.</i>	
Мир в зеркале понимания (философия В. В. Розанова).....	19
<i>Дринова Е. М.</i>	
К вопросу о роли религии в политической модернизации. Сравнительный анализ: Римская католическая церковь, Теология освобождения, Русская православная церковь.....	24

СОЦИОЛОГИЯ

<i>Токарев В. В., Дулина Н. В.</i>	
Региональные рынки социологических и маркетинговых исследований: методика исследования, оценка состояния и тенденции развития.....	29
<i>Каргаполова Е. В.</i>	
Регион в русле институционального подхода: специфика проблемного поля..	33
<i>Барковская А. Ю., Назарова М. П.</i>	
Стресс-факторы в социокультурном пространстве современного большого города.....	37
<i>Каргаполов С. В., Каргаполова Е. В.</i>	
Социальное самочувствие населения региона: опыт мониторингового исследования.....	42
<i>Дулина Н. В., Игнатова Ю. Е.</i>	
«Социальное дно» мира детства в современном российском обществе.....	47
<i>Лагутин С. Г.</i>	
К вопросу информационной открытости взаимодействия органов местного самоуправления с населением: социологический аспект.....	51
<i>Дулина Н. В., Овчар Н. А., Токарев В. В.</i>	
Глобализация в масштабе отдельно взятого региона (по итогам прикладного социологического исследования).....	56
<i>Ефимов Е. Г., Небыков И. А.</i>	
Структура российских социальных Интернет-сетей (на примере Волгоградской области).....	59
<i>Ефимов Е. Г.</i>	
Социальные группы в структуре социальных сетей (на примере «ВКонтакте»).....	63
<i>Бобровников В. Г.</i>	
Социальные преобразования Временного правительства (март – октябрь 1917).....	67
<i>Наумов И. Н., Шарапов Д. Ю.</i>	
Облик ордынских развалин и города Царицына последней трети XVIII века в описаниях российских ученых-энциклопедистов.....	70

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

<i>Чудина Е. Е.</i> Профессиональное саморазвитие слушателей Школы педагогического мастерства	74
<i>Синенко Т. Н.</i> Диалогичность учебной ситуации как предпосылка эффективности формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности.....	77
<i>Хамзяева О. С.</i> Социально-психологическая адаптация студентов к профессиональной деятельности: опыт эмпирического исследования.....	80
<i>Никитин А. В., Иванов Е. В.</i> Информационная среда вуза как пространство моделирования профессиональной деятельности будущих специалистов-краеведов в социальных сетях.....	83
<i>Еремина В. В., Еремина О. С.</i> Создание основ культурологической компетенции иностранных студентов (довузовский этап обучения).....	86
<i>Симонова И. Э., Сагателова Л. С.</i> Интеграция содержания математического образования в техническом вузе....	89
<i>Ковалева Г. И., Воробьева Л. А.</i> Варьирование как средство создания провоцирующих задач по математике...	93
<i>Маслова О. А.</i> Формирование у будущих учителей математики умения работать со структурой математических утверждений при изучении математической логики.....	97
<i>Аксюткина И. В., Шуклина Ю. А.</i> Методические пути формирования творческой деятельности учащихся при изучении геометрического материала.....	100
<i>Коробкова С. А., Худобина О. Ф.</i> Дидактические подходы к обучению дисциплине «Физика. Математика» иностранцев студентов медицинского вуза.....	105
<i>Сагателова Л. С.</i> Модель процесса обучения математике старшеклассников в условиях интегративного образовательного пространства.....	108
<i>Ионкина Е. С.</i> Обоснование принципов формирования профессионально-языковой компетентности иностранного студента.....	112
<i>Багметова Н. В., Пром Н. А.</i> Формирование лексической компетенции у студентов технических вузов при обучении иноязычной коммуникации.....	115
<i>Джандалиева Е. Ю.</i> Ролевая игра как метод обучения профессионально ориентированному общению на занятии по английскому языку в техническом вузе.....	118
<i>Алещанова И. В., Фролова Н. А.</i> Роль самостоятельной работы в обучении профессиональной иноязычной терминологии в техническом вузе.....	121
<i>Аксюткина И. В., Шуклина Ю. А.</i> Психолого-педагогические и методические аспекты развития интуиции учащихся в подростковом возрасте при обучении математике.....	125
<i>Штыров А. В., Казанова Н. В.</i> Педагогические идеи И. Иллича и опыт их реализации в проектировании совместно распределенной образовательной деятельности.....	128
<i>Яценко Р. В., Ануфриева Е. В.</i> К проблеме понятия «временная перспектива» в психологической науке.....	132
<i>Опфер Е. А.</i> Мониторинг удовлетворенности заинтересованных сторон вуза качеством образования.....	135
К сведению авторов.....	139

УДК 101.1:316
ББК 60.01

А. П. Стручалина

**ПАТРИОТИЗМ В КОНТЕКСТЕ АПРИОРНЫХ ФОРМ
НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ**

Волгоградский государственный технический университет

E-mail : astruchalina@yandex.ru

Патриотизм рассматривается как способ духовной идентификации индивидов с общим целым: нацией, народом, страной и т. д. Выявляются особенные признаки российского патриотизма, сложившиеся под влиянием априорных форм национального самосознания (национальной идеи, национального характера, национального менталитета).

Ключевые слова: патриотизм, духовная идентификация, русский национальный характер, русская душа, национальный Космо-Психо-Логос.

A. Struchalina

**PATRIOTISM IN THE CONTEXT OF A PRIORI FORMS
OF NATIONAL SELF-CONSCIOUSNESS**

Volgograd State Technical University

Patriotism is considered as a method of spiritual identification of individuals with a General whole: nation, country, etc. Identifies the specific characteristics of Russian patriotism, formed under the influence of a priori forms of national identity (national idea, national character, national mentality).

Keywords: patriotism, spiritual identification, the Russian national character, the Russian soul, national Cosmo-Psycho-Logos.

Этимология термина «патриотизм» (от греч. *patris* – родина, отечество) побуждает к поиску генетического, родового основания этого явления. В биологической и социальной природе человека заложено стремление к обретению связи с себе подобными, к идентификации своего «Я» со многими «Другими». Его постоянно беспокоят вопросы: «Кто я?», «Чей я?», «В чем мое предназначение?». Без осознания и обретения этой связи человек теряет важные жизненные опоры и ориентиры: как я связан с другими людьми, что они от меня ожидают, как найти дорогу к взаимодействию с ними?

Для мироощущения человека важно чувство своего родства, единения, включенности в Целое, будь то: Родина, Нация, Народ, Государство, Идея. Это общее по содержанию больше индивидуального, но индивиды равнодушны к нему, генетически и социально связаны с ним.

Патриотизм выступает одной из форм духовной идентификации индивидов, связанных

принадлежностью к одной из социальных групп: малой – первичный коллектив, или большой – этнос, нация, народ, страна, государство. Но связь эта осуществляется как личностно принятая, ценностно осознанная, вербализированная в субъективно и эмоционально окрашенных терминах: родная земля, любимый город, родной язык, родная культура, моя страна, мой народ и т. д.

Степень субъективации при этом может быть различной. Патриотизм реализуется в форме эмоционального, психологически окрашенного *чувства-переживания*; *принципа поведения* или теоретически обоснованной, официально одобряемой *идеологии*.

В социальном *чувстве* доминирует свободный выбор, общественные и культурно значимые ценности обретают индивидуальную форму самовыражения, предмет патриотического чувства становится личностно приближенным. Эти особенности патриотического сознания

можно проследить по их отражению в культурных формах. «Во дни сомнений, во дни тягостных раздумий о судьбах моей родины, — ты один мне поддержка и опора, о великий, могучий, правдивый и свободный русский язык!... Не будь тебя — как не впасть в отчаяние при виде всего, что совершается дома. Но нельзя верить, чтобы такой язык не был дан великому народу!» (И. С. Тургенев. Стихотворение в прозе «Русский язык»)[5, с. 172].

Объектом патриотического переживания может быть все, что предметно приближено и ценностно значимо для человека: родная земля, город, село, культура, язык, обычаи и т. д.; их культурные символы — река, березка, околица села и др. Этот прием активно используется в русской поэзии Ф. Тютчевым, А. Фетом, С. Есениным и др. Сошлемся на близкие нам строки нашей землячки М. Агашиной о Волге: «Здесь мой причал, здесь все мои друзья, все, без чего на свете жить нельзя...».

Патриотизм как *принцип поведения* функционирует в межличностных взаимодействиях, реализуется в нравственных ценностях: товариществе, взаимоподдержке, коллективизме и даже жертвенности. Он может занимать доминантную позицию среди всех жизненных ориентаций человека, а в определенных ситуациях отодвигать на второй план даже ценность сохранения жизни. В русском патриотическом лексиконе закрепились словосочетания: «не жалеть живота своего (то есть жизни своей) ради спасения Отечества»; «сам погибай, а товарища выручай»; «нет уз святее товарищества» (Н. В. Гоголь «Тарас Бульба»). Н. В. Гоголь разворачивает свой тезис, раскрывает природу патриотического чувства как духовного родства: «Отец любит свое дитя, мать любит свое дитя, дитя любит отца и мать. Но это не то, братцы: любит и зверь свое дитя. Но породниться родством по душе, а не по крови может один только человек. Бывали и в других землях товарищи, но таких, как в Русской земле, не было таких товарищей... Нет, братцы, так любить, как русская душа, — любить не то, чтобы умом или чем другим, а всем, что дал Бог, что есть в тебе, а... — Нет, так любить никто не может!» [3, с. 117].

Патриотизм как *идеологема* формирует и утверждает интересы Общего (интересы СверхЯ), направленные на защиту его статусности, целостности, независимости, успешности и т. д. Идеологемы используются для

мобилизации позиций и действий индивидов ради достижения общих целей. Здесь общее доминирует над личным, но стремится найти такие формы самовыражения, которые имели бы для индивидов общезначимый, гуманистический смысл: защита Отечества, спасение человечества, достижение свободы, справедливости и т. д. Общее обращается к индивидуальному со своими *патерналистскими* ожиданиями, а индивиды стремятся и надеются своей причастностью к общему (великой державе, мировому лидерству, великой цивилизации, передовому классу и т. д.) расширить свои частные возможности, реализовать личные притязания. Возникает двусторонняя, взаимозависимая связь, через которую обе стороны реализуют свои интересы. Обратимся опять к поэзии: «Читайте, завидуйте, я — гражданин Советского Союза» (В. Маяковский «Стихи о советском паспорте») [4, с. 373].

Патриотизму как явлению присуща совокупность признаков, определяющих его сущность и место в системе социальных и духовных ценностей. В нем осуществляется единство общего и индивидуального, ценностных установок и социальных практик, реализуются потребности индивидов в социальном и духовном взаимодействии, расширяются рамки духовного родства и, одновременно, жизненное пространство маркируется знаками «свой — чужой». Но эти признаки проявляются всякий раз особым образом, испытывают влияние времени, социальных установок, традиций национальной культуры и априорных форм национального самосознания. В истории человечества реализуются разные модели патриотизма, высвечиваются разные образы народов — носителей патриотических чувств и практик.

В патриотизме как отношении к своей родине и своему народу произрастают признаки априорных, наследуемых народом и индивидами духовных структур, определяемых в философской терминологии как «национальная идея», «национальная душа», «национальный характер», «национальный менталитет» и др. Эти процессы, которые активно исследовались русскими философами на рубеже XIX–XX веков, продолжают интересовать гуманитариев сегодня (В. С. Соловьев, Н. А. Бердяев, Г. П. Федотов, евразийцы, Г. Д. Гачев и др.). Сформировалось целостное представление о самосознании русского народа и специфических признаках российского патриотизма.

В «русской идее» отразилось понимание народом своей групповой общности и своего этнического своеобразия, своего исторического предназначения. В национальных комплексах и притязаниях высветилось субъективно воспринятое, духовно и психологически освоенное содержание объективного исторического опыта народа. Русская идея всегда имела оттенок *мессианства*. По той причине, что Россия воспринимала себя самой последовательной наследницей византийского православия. А, ощущая свою территориальную обособленность, видела в этом особый знак: условие сохранения своей национальной самобытности. Эта сторона русской идеи нашла свое воплощение в русском патриотизме, он тоже приобрел мессианский характер. Русский человек в отношениях с другими народами издавна выступал от имени государства, возлагал на свои плечи миссию объединителя, освободителя, роль «старшего брата». А судьба старшего брата в содружестве народов, как и в обычной семье, всегда связана с особыми социальными нагрузками: он несет основные тяготы социального переустройства, заботы о подопечных. В отношениях с другими народами русский человек нередко проявляет особую щедрость, альтруизм и даже жертвенность, компенсируя эти потери осознанием принадлежности к «великой державе», «великому народу» и прощая бытовую неустроенность собственной жизни.

Понятие «русский национальный характер» высвечивает проблему с несколько другой стороны: фиксирует, главным образом, типичные поведенческие реакции внутри этноса и в отношениях с другими этно-культурными группами (понятие использовали Н. Лосский, П. Сорокин). На русский национальный характер повлияли сравнительно длительное существование русского этноса (с IX века), а также необычайное территориальное, демографическое, политическое и культурное развитие в течение его истории, которые требовали огромной жизнестойкости, упорства, готовности его представителей идти на жертвы во имя выживания и самосохранения этноса. В условиях огромной территориальной разбросанности, постоянного присутствия экстремальных факторов (набеги, войны, климатические катастрофы) единство как условие выживания поддерживалось особой ролью *патернализма*, порождающего *возвеличивание власти, перенос на власть патриотических чувств индивидов*. Русский чело-

век всегда персонифицировал власть, наделял особыми качествами отдельных ее представителей, полагался на веру в их способность решать судьбоносные вопросы в истории народа. Но такое преувеличение всегда опасно, ибо неисполненность надежд глубоко разочаровывает, подрывает веру во власть, навсегда отлучает от нее народ. А вместе с этим создает угрозу и для патриотического сознания и поведения, которое *мифологизировало общее* (власть, государство, вождь). Российский патернализм нельзя воспринимать однозначно: считать анахронизмом или восторгаться им. В нем отразились исторический путь народа, опыт преодоления сложных кризисных ситуаций, соседство с восточными народами, где всегда преобладали тоталитарные формы социальной организации. Другая форма социального самовыражения – «беспощадный русский бунт» – тоже вариант солидарности индивидов с социальным Целым – но Другим Целым – народом, потерявшим веру во власть, в ее патриотические намерения. Психологическую противоречивость русского национального характера подметил Н. А. Бердяев: «Русский народ есть в высшей степени поляризованный народ, он есть совмещение противоположностей... Два противоположных начала легли в основу формирования русской души: природная, языческая дионисическая стихия и аскетически-монашеское православие» (Н. А. Бердяев. Русская идея) [1, с. 43].

Близким по содержанию и генетическим истокам является понятие «менталитет», которое тоже относится к априорным структурам сознания и может быть определено как «дорефлексивный слой сознания, система базовых, достаточно устойчивых ценностных ориентаций, обеспечивающих духовное взаимодействие внутри этноса и с другими этнокультурными группами» (есть и другие подходы).

Оригинальным и плодотворным средством вхождения в такую противоречивую реальность, как русский менталитет, является понятие Космо-Психо-Логос, разработанное отечественным философом и культурологом Г. Д. Гачевым. Этим термином обозначается единство Природы (Космоса), характера народа (Психея) и склада мышления (Логоса), обеспечивающее духовную целостность этноса. Г. Д. Гачев приходит к тем же описательным характеристикам русского менталитета, что и русские философы начала XX века (особое родство обнаруживается с Н. А. Бердяевым). Но у Г. Д. Гачева есть

свое достоинство: его Космо-Психо-Логос создает живое пространство, в котором многие стороны жизни русского человека открывают свой априорный смысл [2].

1. Образ жизни русского народа ближе к природному, стихийному началу, в отличие от западных народов, где первенствует культурное, преобразовательное, деятельное.

2. У России – «женственная душа», она привлекает, принимает, переиначивает культуры пришельцев.

3. Субъект истории – русский народ – растекается по обширной территории, он, как никакой другой, нуждается в коллективной жизни и коллективном сопереживании (соборность и общинность – естественные формы его существования).

4. Другим субъектом русской истории является государство – оно толкач цивилизации в этом пространстве.

5. Несовпадение шага Пространства и шага Времени – еще одна закономерность истории России.

Отсюда – две особенности духовного самовыражения русского народа, отраженные в его отношении к себе и другим народам: открытость к взаимодействию, эмоциональная чувствительность, готовность к сопереживанию и, с другой стороны, осторожный консерватизм, отстраненность от слишком прямых заимствований. Русская культура больше принимает в себя, ассимилирует, переиначивает другие культуры и традиции, сохраняя свою самобытность. Символична в этом плане распространенность образа околицы в народном творчестве. В контексте психологии народа и его культуры – это не просто окраина конкретного жизненного пространства, это место, где русский человек останавливается, рассматривает себя и то, что «около». И, вместе с тем, всматривается в дорогу, ждет пришельца, ждет Другого. Встречает его гостеприимно, но осторожно.

В цивилизационном, деятельно-практическом освоении жизненного пространства русский народ отстает от западных соседей, что дает ему возможность оценивать их опыт, усваивать выборочно, критически воспринимать мотивации западной цивилизации, такие как индивидуализм, трезвый расчет, напористость. Вплоть до настоящего времени общественные силы и движения, позиционирующие себя как патриотические, утверждают консервативно-охранительную позицию в отношениях с за-

падным миром, видят в этом средство сохранения национальной самобытности и независимости. В этом есть некоторый позитивный смысл – защиты от непродуманного авангардизма. Внедряемые вместе с рыночной экономикой новые социальные технологии не являются культурно нейтральными, они предполагают определенные формы отношения личности и коллектива, свободы и ответственности, равенства и подчинения. Но последние уже переработаны в сознании народа, отложились как нормы менталитета, представляют достаточно устойчивый архетип, функционируют, опираясь на психологический пласт сознания. Коллективизм, подчинение интересов индивидуального «Я» интересам Целого, Общего, готовность к самоограничению своей свободы, предпочтение равенства как жизненной ценности, упование на защиту со стороны социума и другие ценности отрабатывались в течение тысячелетий российской истории, а затем закреплялись как общественные ценности в советский период. При активном стремлении постсоветской идеологии обнажить негативные моменты их реального функционирования российский менталитет оказывает сопротивление этому давлению. Современный социальный консерватизм имеет основой сопротивление массового сознания перед опасностью дальнейшей дестабилизации жизни. Некоторые традиционные ценности российского менталитета вполне созвучны вызовам современной цивилизации: необходимости материального самоограничения и снижения технологической нагрузки на природу, толерантности в отношениях с другими народами в мультикультурном мире, выравнивания уровней благосостояния регионов, народов, индивидов, умения вести диалог в условиях ограниченного жизненного пространства и усиливающейся миграции народов. В этих условиях патриотизм как элемент национального самосознания несет особую функциональную нагрузку как средства сохранения самоуважения и достоинства народа в отношениях с другими народами. Реальная проблема в том, чтобы в цивилизационной и культурной многозначности не потерять свое лицо, восстановить объединяющую идею. Для России вновь актуально прозрение русского философа начала XX века Г. П. Федотова: «Соблазн духовного эсперанто, мировой ярмарки сейчас для нас сильнее, чем когда-либо» [6, с. 448].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бердяев, Н. А. Русская идея / Н. А. Бердяев // О России и русской философской культуре. – М. : Наука, 1990. – 527 с.
2. Гачев, Г. Д. Национальный Космо-Психо-Логос / Г. Д. Гачев // Вопросы философии. – 1994. – № 12.
3. Гоголь, Н. В. Тарас Бульба / Н. В. Гоголь // Соч. в 6 т. – М. : Художественная литература, 1959. – Т. 2. – 350 с.

4. Маяковский, В. В. Стихи о советском паспорте / В. В. Маяковский. – М. : Художественная литература, 1969. – 734 с.
5. Тургенев, И. С. Стихотворение в прозе «Русский язык» / И. С. Тургенев // Соч. в 12 т. – М. : Наука, 1982. – Т. 10. – 607 с.
6. Федотов, Г. П. Будет ли существовать Россия / Г. П. Федотов // О России и русской философской культуре. – М. : Наука, 1990. – 527 с.

УДК 141.333 (470)
ББК Ю 216

А. Н. Гулевский

АНТРОПОЛОГИЯ ВОЙНЫ: ВОЛЯ К БИТВЕ

*Война, как и любовь, всегда
найдет себе дорогу...
Зачем же ей прекращаться?
Бертольд Брехт*

Волгоградская академия МВД России

E-mail: gulewski@rambler.ru

В статье предпринята попытка пересмотра традиционного понимания войны. Автор рассматривает войну как культурно обусловленный вид человеческой деятельности. Воля к войне является иррациональным, трансцендентным началом, привлекательность которого в преодолении смертности, обретении свободы, получении власти. Воля к битве включает в себя: гордость, месть, хитрость, гнев, страсть, приключение, тягу к познанию. В статье делается вывод, что понимание войны невозможно без осознания причин ее восхваления в культуре человечества.

Ключевые слова: война, рационализм, иррационализм, битва, культура, прагматизм, воля, опасность, смерть, человек.

A. N. Gulevsky

WAR ANTHROPOLOGY: WILL TO FIGHT

*War, as well as love, always
will find to itself the road ...
Why to it to stop?
Berthold Brecht*

Volgograd Academy of the Russian Internal Affairs Ministry

In the article attempt of revision of traditional understanding of war is made. The author considers war as cultural caused human activity. The will to war is the irrational, transcendental beginning, which appeal in mortality overcoming, freedom finding, receiving the power. The will to fight includes: pride, revenge, cunning, anger, passion, adventure, thirst for knowledge. In article the conclusion is drawn that the understanding of war is impossible, without understanding of the reasons of its praise in culture of mankind.

Keywords: war, rationalism, irrationalism, fight, culture, pragmatism, will, danger, death, person.

Почему люди ведут войны друг с другом? Существует несколько типов объяснения этого феномена. Во-первых, по прагматическим соображениям. Война есть выгодное предприятие. Вложи средства в армию – и ее действия принесут политические, экономические выгоды в случае победы. Согласно формационному подходу, сложившемуся под влиянием рационализма К. Марса, «происхождение войны неразрывно связано с появлением частной собственности, таким образом, марксистская теория

обнаруживает экономические причины войны» [1, с. 67]. Во-вторых, по религиозным или культурным причинам. Уничтожь иноверцев или носителей чужеродной культуры и поспособствуешь распространению своей религии или культуры, окажешь помощь своему Богу или народу, встав на его сторону, попадешь в рай или станешь национальным героем. «Распространение эллинизма «на сандалиях» греко-македонской пехоты являет пример такого культурного распространения одной цивилиза-

ции в пределы отличных от нее миров» [2, с. 15]. В-третьих, для восстановления справедливости. Отомсти за оскорбление, унижение, за понесенные обиды своим врагам, накажи их, помоги свершиться возмездию. «Размер возмещенного ущерба должен соответствовать ущербу нанесенному. Такая война есть наказание, а не хищничество» [3, с. 17]. В-четвертых, в целях выживания. Если враг твой стремится тебя уничтожить, борись с ним для продления своей жизни, своего рода, племени, нации, цивилизации.

Часто указанные четыре причины переплетаются и дополняют друг друга. Можно обратить внимание на то, что все четыре причины вполне рациональны. Человек действует, защищая свои интересы: экономические, нравственные, религиозные, экзистенциальные. Война, основанная на этих причинах, объявляется общественной деятельностью, основанной на определенной организации, и рациональным способом достигающей разумно формулируемой цели. Такое понимание войны мы встречаем у К. Клаузевица в его трактате «О войне», написанном под влиянием рационализма Г. Гегеля, где он утверждает: «Война – не только политический акт, но и подлинное орудие политики, продолжение политических отношений, проведение их другими средствами» [4, с. 12]. Принимая рационалистический подход к войне К. Клаузевица, Э. Тоффлер в своей книге «Война и антивоенная» утверждает: «...война – кровавое столкновение между организованными государствами» [5, с. 64]. По мнению Э. Тоффлера, цель войны в захвате добавочного экономического продукта.

Однако такой рациональный подход к войне характерен для тех, кто принимает решения, сидя в кабинетах политиков, а не для тех, кто исполняет приказы, сидя в окопах или участвуя в атаке. В момент разрыва снаряда или взрыва бомбы рациональные причины, прагматические цели утрачивают силу действия, и даже у верующих не всегда хватает мотивации. Смерть – есть граница рационального, за ее пределами нет прагматизма, и даже религиозный человек хотел бы жить. Без понимания значения смерти в жизни человека невозможно понять и всех причин, почему люди ведут войны. Смерть, понимаемая как чистое «ничто», как «отсутствие», «пустота», всегда вселяла ужас в человека. Верующим отчасти легче воспринимать смерть, так как для них она – переход к новой жизни, но, как известно, в каждом верующем

есть сомнения в своих идеалах, справиться с которыми может не любой. Смерть – феномен, чуждый противоположный жизни. Страх смерти – самый сильный из страхов, преследующих человека, принуждающий его поступать не в соответствии со своими желаниями. Рациональный подход к войне бессилён объяснить причины войн в тех случаях, когда для их возникновения нет разумных поводов, но войны все-таки возникают. В настоящее время на планете Земля войны в глобальном, общепланетарном смысле нет. Сбылась «голубая» мечта пацифистов – «XXI век – век без мировой войны». При этом не проходит и дня, чтобы в одной или нескольких точках земного шара не велись бы боевые действия.

Итак, рациональные причины войны являются недостаточными. По утверждению М. ван Кревельда, «...война является наиболее альтруистическим из всех видов деятельности, который сродни священнодействию. Именно отсутствием «интереса» со стороны тех, кто презирает смерть и храбро погибает, объясняется тот факт, что общество часто оказывает им величайшие почести и даже порой включает в пантеон как богов, подобно тому, как это происходило с древнегреческими и древнескандинавскими героями» [6, с. 237–238]. Как справедливо отмечает М. ван Кревельд, прагматизм обратно пропорционален жестокости сражения. Глупо умирать за свои или чужие экономические интересы. У мертвых нет экономических интересов. Именно по этой причине большинство военных наемников считаются надежными только в условиях слабого сопротивления противника. Классический военный писатель Нового времени Никколо Макиавелли писал в своей работе «О военном искусстве»: «Разве вы не читали о карфагенских наемниках, которые после первой Пунической войны взбунтовались под предводительством Матона и Спендия, самочинно выбранных ими в начальники, и повели против карфагенян войну, оказавшуюся для них более опасной, чем война с римлянами? Не золото, как кричит вульгарное мнение, составляет нерв войны, а хорошие солдаты, ибо недостаточно золота для того, чтобы найти хороших солдат, а хорошие солдаты всегда найдут золото» [7, с. 15, 32].

Философы-рационалисты рассматривают войну как средство, инструмент, подчиненный разуму. Еще Аристотель утверждал, что целью войны является мир. Возможно, именно здесь

в понимании войны допущена ошибка. Рационализация войны это и рационализация человека, который ее ведет, а это в определенном смысле упрощение действительности. Еще Вильгельм Дильтей, перефразируя К. Клаузевица, утверждал, что «не война является средством политики, а политика продолжением войны другими средствами» [8, с. 104]. Предположим, что война может являться целью самой себя. Тогда целью войны будет не мир, а победа, причем любой ценой. Если война цель самой себя, то в ней есть что-то, что привлекает человека, что-то иррациональное, о чем не говорят философы-рационалисты. Война является темой множества литературных шедевров, картин, скульптур, книг, художественных и документальных фильмов. Само изучение истории делает ее увлекательной для учащихся благодаря тому, что она тесно связана с войной. Вспомним, как в школе мы восторгались победами А. Суворова над ордами турок, М. Кутузова над превосходящими силами французов, Г. Жукова над воинственными немцами. Вспомним, как, учась в школе, в случае внезапно вспыхнувшей между учениками драки к ее месту стекалось множество зрителей, смотревших за ней завороженно. Опасность – наиболее притягательный аспект войны. Бравирование опасностью, игра со смертью, риск погибнуть делает войну привлекательной для человека. Для того чтобы преодолеть опасность, нужно обладать такими качествами как смелость, преданность, гордость, инициативность. Чем сильнее опасность, тем больший вызов она бросает человеку и тем больше удовлетворения получает человек, преодолевший смертельную опасность. Преодоление даже небольшой опасности делает многие виды спорта весьма популярными. Альпинизм, горные лыжи, плавание по горным рекам с порогами, серфинг, парашютный спорт, бои без правил, авто- и мотогонки популярны благодаря тому, что в них человек учится преодолевать свой страх перед опасностью получить увечье или погибнуть. Война отличается от других видов деятельности тем, что она самая опасная из них. Война требует от человека неограниченной отдачи всех способностей для победы над противником равным или более сильным. Пространство войны создает для человека другую реальность, отличную от его обычной, обыденной жизни. Перед первым боем человек испытывает сильное волнение, страх, затем отвращение после боя. Однако,

пройдя долгую войну, человек может начать испытывать «волнение», «восторг», «исступление», «упоение битвой». Неудивительно, что некоторые солдаты, вернувшиеся с войны, через некоторое время хотят вернуться. Человек, прошедший войну и научившийся преодолевать страх смерти, чувствует себя отличным от других, способным на большее, чем остальные, но это его качество мало востребовано в мирной жизни. Если согласиться с тезисом, что человеческое бытие характеризуется стремлением выйти за свои пределы, то это, прежде всего, касается мужчин. Мужчина находит смысл жизни в преодолении смертности посредством добычи вечной славы. Для женщины же эта проблема решается посредством материнства. Очевидно, что война – это все-таки мужской вид деятельности. Это подтверждается активным нежеланием мужчин допускать женщин к участию в войнах, так как это оскорбляет достоинство мужчин. После завоевания дикой природы и создания цивилизованного мира мужчинам в определенном смысле приходится время от времени оправдывать свое существование, и лучшим способом это сделать выступает война, которая воссоздает кризис, выявляет проблемы, которые напугают женщин и заставят их вновь надолго ощутить социальную необходимость, значимость, верховенство мужчин. Идеалы пацифизма превращают мужчину в слабое аморфное, беспомощное существо. Собственно одной из причин утраты мужчинами своей ведущей роли в обществе является длительное отсутствие крупномасштабных войн.

Воспитывая молодое поколение на примерах мужества и героизма предков, участвовавших в войнах, мы задаем молодому поколению мужчин ориентир, идеал воина, к которому необходимо стремиться. Когда мы прославляем храбрость и доблесть героев, невозмутимость в тяжелые минуты, мы смотрим на молодежь и ждем от нее таких же подвигов, но такие подвиги можно совершить лишь на войне, в борьбе с врагом, а чтобы превзойти эти подвиги, необходимо участвовать в битве более страшной, чем все прежние. Тем самым мы сами культурно, исторически подготавливаем нашу молодежь, прежде всего мужчин, к участию в войнах, и это происходит и происходило с незапамятных времен практически у всех народов мира.

Мужчины могут изобретать различные причины вести войну, в том числе рациональные: Бог, нация, раса, класс, справедливость, честь,

свобода, равенство, знамя, тело убитого друга, женщина и другие идеалы. Но, кроме всего, они будут получать удовольствие от самого процесса сражения и потому, что будут чувствовать себя героями, иначе война потеряет для них смысл. Само формирование мужской идентичности связано с тем, что мужчина должен быть способен преодолевать опасность и страх смерти. У многих народов слова юноша и воин звучат одинаково. Так, слово улан, означавшее принадлежность к легкой кавалерии, в переводе с тюркского означает также «сын», «юноша». Мужчины любят воевать, воля к битве у них в генах. Без этого важного элемента невозможно объяснить войны. Практически все мальчишки играли в детстве в войну и считали эту игру самой увлекательной из всех. Возможно, именно поэтому, раз за разом, из года в год, став юношами, они отправляются на войну друг с другом. Эта любовь к войне, жажда войны или воля к битве, возможно, даже сильнее, чем к чему-либо другому, ее нельзя выразить рационально, но можно попытаться пережить, прочувствовать самостоятельно. Воля к битве подобна воле к власти у Ф. Ницше. По утверждению Ф. Ницше, для человека, стремящегося к власти, свойственны: «Гордость, пафос дистанции, большая ответственность, отвага, великолепная витальность, инстинкты покорителя и воина, обожествление страсти, месть, хитрость, гнев, вождельство, приключения, тяга к познанию; благородный идеал – красота, мудрость, великолепия и опасность человеческого типа: целеполагающий, «будущностный» человек» [10, с. 143]. Война не просто слуга власти, как многим хотелось бы думать, возможно, она и есть власть или один из ее источников.

Предопределенная культурно воля к битве усиливается социальными противоречиями и различиями, вследствие чего возникают и поощряются разного рода неприятия одного человека другим, в том числе неприятие всего чужого.

Итак, осознание войны как рационального феномена является половинчатым без понимания ее иррациональных основ, заложенных

в культуре, проявляющихся в положительной эмоциональной окраске восприятия войны и воинственности в истории человечества. Война представляет собой, прежде всего, мужской вид деятельности, сложившийся в ранний исторический период как особый вид охоты на людей. Охотник, победивший большее количество врагов и доказавший этот факт добытыми трофеями, получал высокий статус в своем племени. Привлекательность войны заключается в возможности преодолеть смертность посредством вечной славы, а также в получении воинами удовольствия от процесса военных действий. Радость, иступление, испытываемые воином в момент победы, подобны тому, что испытывает любовник. О своих победах воины вспоминают с неменьшей радостью, чем о прошедших любовных похождениях. Трофеи, добытые в битвах, служат источником этих воспоминаний.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гулевский, А. Н. Анализ теоретических подходов к пониманию войны / А. Н. Гулевский, Н. А. Гулевская // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 9(69). – С. 67 / ВолгГТУ. – Волгоград, 2010. – 168 с.
2. Гулевский, А. Н. Межкультурные коммуникации в современном мире в контексте конфликта цивилизаций / А. Н. Гулевский, В. В. Хлипун // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 10(36). – С. 15 / ВолгГТУ. – Волгоград, 2007. – 124 с.
3. Гулевский, А. Н. Онтологические основания войны / А. Н. Гулевский, Н. А. Гулевская // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 8(95). – С. 17 / ВолгГТУ. – Волгоград, 2012. – 142 с.
4. Клаузевиц, К. О войне / К. Клаузевиц. – М., 2007. – 425 с.
5. Тоффлер, Э. Война и антивоенная / Э. Тоффлер. – М., 2005. – 412 с.
6. Кревельд, М. ван. Трансформация войны / М. ван Кревельд. – М., 2005. – 344 с.
7. Макиавелли, Н. О военном искусстве / Н. Макиавелли. – СПб., 2010. – 256 с.
8. Хофмайстер, Х. Воля к войне, или бессилие политики. Философско-политический трактат / Х. Хофмайстер. – СПб., 2006. – 288 с.
9. Ницше, Ф. Воля к власти ; пер. с нем. / Ф. Ницше. – М. : Культурная революция, 2005. – 880 с.

УДК 101.1: 316

*М. В. Бессарабов-Гончаров***РОЛЬ ТВОРЧЕСТВА В ИНЖЕНЕРНОМ ОБРАЗОВАНИИ****Волгоградский государственный технический университет**

E-mail: ly1987@rambler.ru

Выявлена специфика технического творчества. С позиции аксиологического подхода рассмотрены основные этапы творческого процесса в инженерной деятельности. Определены перспективы генерирования идей и новых технических решений в инженерном образовании, намечены пути развития и совершенствования творческого потенциала студентов технических вузов.

Ключевые слова: техническое творчество, инженерное образование, аксиологический подход, творческий потенциал, комбинирование.

*M. V. Bessarabov-Goncharov***ROLE OF CREATION IN THE ENGINEERING EDUCATION****Volgograd State Technical University**

The specific character of technical creation is revealed. The basic stages of creative process in the engineering activity from the position of axiological approach are examined. The prospects for the generation of the ideas and new technical solutions in the engineering education are determined, the ways of development and improving the creative potential of the students of technical Institute of Higher Education are outlined.

Keywords: technical creation, engineering education, axiological approach, creative potential, combination.

Человек обладает уникальными стремлениями и способностями, реализация которых обогащает мир новыми предметами, идеями, изображениями, звуками, механизмами, веществами и т. п. Подобная созидательная деятельность с древнейших времен привлекала внимание мыслителей своей значимостью в развитии индивида и общества в целом.

Особую важность и актуальность приобретает творческая деятельность в современном обществе с высокими технологиями. Соответственно *актуализируется социальная роль* технического образования, которое призвано готовить высококвалифицированных и творчески мыслящих специалистов.

Цель данного исследования – определить роль творчества в подготовке инженера в техническом вузе.

Авторы считают уместным провести социально-философский анализ креативных оснований высшего технического образования с позиции *аксиологического* подхода и уделить основное внимание выявлению специфики технического творчества, рассмотрению основных этапов творческого процесса в инженерной деятельности и определению перспектив развития и совершенствования творческого потенциала студентов технических вузов.

Теоретической базой в этом направлении являются труды западных и отечественных исследователей проблем научной и инженерной

деятельности, аксиологии технического образования: Д. Дьюи, Р. К. Мертон, П. Энгельмейера, С. И. Герасимова, И. П. Лапшина, Б. Д. Козлова, С. И. Некрасова, Н. А. Некрасовой и др.

В качестве одной из разновидностей человеческой деятельности творчество представляет собой *непрерывный процесс создания нового и неизвестного*, способствующего развитию жизни на Земле, на основе свободы и спонтанности при непосредственном рациональном синтезе и комбинировании из уже готовых элементов. В творческом акте объекты окружающего мира не копируются, а преобразуются, создаются их иные, зачастую наиболее эффективные и выгодные, варианты.

Таким образом, основной целью созидательного процесса является *генерирование нового и неизвестного*, но в технической области человеческой деятельности подобный процесс обладает отличительными особенностями. Во-первых, результатом процесса инженерного творчества является появление *нового изобретения на основе усовершенствования уже существующих* элементов. Как отмечает И. П. Лапшин: «Всякое изобретение есть усовершенствование, но заключающее в себе рядом с моментом непрерывности, постепенности и черту творческую – прерывность, ибо комбинируются в новом синтезе элементы предшествующего изобретения качественно разных порядков» [4]. Действительно, в основе инженерной изобрета-

тельности лежит комбинирование и синтез уже готовых единиц, которые, чаще всего, полностью разложимы на составные части: «комбинаторный дар, богатство, подвижность и гармоническая организованность многообразных диспаратных рядов мыслей и образов лежит в основе изобретательности» [4].

Во-вторых, технический созидательный процесс требует от специалиста знаний, навыков и умений работы с *инструментами, механизмами и материалами*. Как пишет П. Энгельмейер: «Для здорового изобретения надо: задаться возможным, знать необходимое и уметь обращаться с материей» [6].

В-третьих, инженер осуществляет постановку конкретной цели своей деятельности с точки зрения *усовершенствования* и формирует задачи, что также является творческим актом.

Реализация задуманного дарит миру новые полезные инновации, которые способствуют прогрессу. Подобного мнения придерживался П. Энгельмейер: «Но откуда берутся изобретателями задачи? Ведь таких задачников нет. Это опять дело творческого чутья, для которого нет никаких правил» [6]. Специалист в области философии техники С. И. Некрасов также отмечал: «Творческий характер деятельности инженера проявляется прежде всего в том, что он сознательно формирует цель своей деятельности на основе осмысления технических потребностей производства и общества в целом. Его деятельность является целеполагающей» [5].

В-четвертых, инженерное творчество не ограничивается исключительно созданием нового изобретения или технического решения, но продолжается в процессах *внедрения и функционирования инноваций*.

С. И. Некрасов так описывает техническое созидание: «Творческий характер деятельности инженера проявляется на всех его уровнях: 1) изобретения – акт сознания, который оставляет позади себя старую действительность и творит новую; 2) инженерного решения – это решение практических технических проблем, имеющее творческий характер, реализуемое не только в определенных технических образцах, но и в масштабах общественного производства; 3) внедрения, когда опытный образец доводится до промышленного образца и серийного изделия через производственный эксперимент, связывающий науку с производством; 4) функционирования новой техники и технологии» [5].

На основании наших выводов относительно ключевых пунктов творческого процесса следует определить качества, умения и навыки, необходимые техническому специалисту для эффективного созидания. Прежде всего, студентам необходимо прививать стремление к *совершенствованию* существующих изобретений в целях инженерного прогресса. Будущий технический специалист должен осознавать себя творцом нового и *неизменно полезного*, а это возможно только путем воспитания и создания в учебном заведении социальной и психологической среды, поощряющей инновации.

Следующим этапом «обучения творчеству» является формирование *базы знаний* по существующим инновациям и механизмам их создания. Действительно, изобретатель должен уметь использовать уже созданные, внедренные или разрабатываемые инновации в целях реализации своей задачи, как пишет И. П. Лапшин, в изобретении подражание и новаторство всегда неразрывно связаны.

Под базой знаний мы понимаем систему информации, презентующую студентам историю уже сделанных изобретений и технических решений, а также процессов и механизмов их реализации (для того, чтобы учащиеся понимали, каким образом создаются инновации). В подобных условиях будущие инженеры смогут активно и полноценно использовать уже существующий опыт и «подражать» успешным изобретателям и техническим специалистам в целях реализации своих собственных идей. Как отмечает И. П. Лапшин: «комбинаторный дар ... говорит о том, что даровитый человек должен «неподражаемо подражать», то есть обладать склонностью вносить в подражание новые своеобразные черты» [4].

Будущие инженеры нуждаются в постоянной *практике* для развития способностей изобретательства, анализа, синтеза и комбинирования. В случае, если тренировки отсутствовали в образовании инженера, то и требовать от него активной творческой работы бессмысленно, что подтверждает американский философ-прагматик Джон Дьюи: «Если перед ребенком (или взрослым) даже и стоит проблема, но у него нет прежнего опыта, заключающего подобные же условия, то требовать, чтобы он думал, вполне бессмысленно» [2].

Таким образом, студенты технических специальностей должны постоянно практиковаться, и вполне приемлемой, на наш взгляд, пред-

ставляется тренировка студентов на примерах уже сделанных технических решений. Группе учащихся ставится конкретная техническая задача или цель, предоставляется определенный учебный материал, механизмы, чертежи, приборы и т. п., необходимые для генерации и реализации технического решения. Выделяется конкретное время, в течение которого группа должна вникнуть в задачу и разработать пути ее решения. Задачи могут звучать следующим образом: «увеличить КПД подъемного механизма в 2 раза при сохранении заданных габаритов при помощи системы блоков» или «уменьшить габариты механизма при сохранении его функционала». В подобной работе приветствуются не только демонстрация конкретных технических знаний, умений, навыков, но и эффективная оригинальность, изобретательность, находчивость студентов.

По истечении выделенного времени студенты представляют итог своей работы, а преподаватель сообщает о том, что было сделано реальным изобретателем при решении этой технической задачи в действительности, показывает, каков был результат этого решения на практике.

Завершающим шагом является подробный анализ результатов работы студентов над изобретением на предмет соответствия действий и идей целям задания. Проводится анализ мыслей и действий реального изобретателя, внедрившего рассматриваемое техническое решение, которое и было предметом задачи. Оценивается перспективность, эффективность и оригинальность предложенных студентами вариантов решения, определяются индивидуальные творческие способности и изобретательский потенциал каждого студента в отдельности [1].

В процессе выполнения подобных творческих заданий учащиеся развивают способности к анализу, синтезу и комбинаторике, а также пополняют базу знаний по истории возникновения и реализации технических решений.

Таким образом, мы приходим к выводу о том, что деятельность инженера пронизана творчеством от уровней постановки цели и формирования идеи технического решения до момента полноценного функционирования готовой инновации в жизни общества. Появление изобре-

тений происходит именно на основе созидательных способностей инженера, его находчивости и стремления к усовершенствованию существующих в мире систем.

Развитие творческих способностей, свободы мышления, целеполагания, анализа и синтеза, комбинаторики играет одну из основных ролей в образовании инженера, который будет способен к деятельности по ключевым пунктам:

1. Постановка цели *создания* инновации на основе осознания потребности совершенствования механизмов, материалов, технологий, а также уровня интеллекта и широты кругозора субъекта творчества.

2. Формирование задач деятельности по *воплощению* инновации на основе анализа, синтеза и комбинировании уже существующих механизмов, материалов, технологий и т. п.

3. Полноценное *внедрение* готового изобретения в техническую сферу жизни общества.

Высшие учебные заведения технической направленности призваны организовывать «подготовку сознания студентов с позиции стремления к совершенствованию существующих технических процессов и механизмов» [3], развивать способность к свободе и независимости мышления для генерирования идей новых технических решений, формировать аналитический склад ума, развивать навыки синтеза и комбинирования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Герасимов, С. И. Модель универсальных компетенций профессионального инженера / С. И. Герасимов // Инженерное образование. – 2010. – Вып. 6. – С. 18–25.
2. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи. – М. : Совершенство, 1997. – 208 с.
3. Козлов, Б. И. Возникновение и развитие технических наук / Б. И. Козлов. – Л. : Наука, 1988. – 248 с.
4. Лапшин, И. И. Философия изобретения и изобретение в философии: Введение в историю философии / И. И. Лапшин. – М. : Республика, 1999. – 400 с.
5. Некрасов, С. И. Философия науки и техники: тематический словарь-справочник : учеб. пособие для студентов всех специальностей / С. И. Некрасов, Н. А. Некрасова. – Орел : ОГУ, 2010. – 289 с.
6. Энгельмейер, П. К. Творческая личность и среда в области технических изобретений / П. К. Энгельмейер. – Спб. : Книгоиздательство «Образование», 1911. – 90 с.

УДК: 008+13
ББК Ю 212.2

А. В. Захаров

ТЕОРЕМА ГЛОБАЛЬНОЙ ЦИВИЛИЗАЦИОННОЙ КАТАСТРОФЫ: ОСНОВАНИЯ И ВЫВОДИМЫЕ СЛЕДСТВИЯ

Волгоградский государственный технический университет

E-mail: Ulysses1@yandex.ru

В статье подводятся итоги исследований глобальной цивилизационной катастрофы. Их результатом является философская теорема, обобщающая наблюдаемые в начале третьего тысячелетия процессы потери цивилизационных смыслов экзистенции человека. Автор доказывает, что цивилизационная катастрофа обретает реальность только в том случае, если одновременно теряются все категориальные смыслы жизни.

Ключевые слова: цивилизация, катастрофа, смысл жизни, теорема глобальной цивилизационной катастрофы.

A. V. Zakharov

GLOBAL CIVILIZATIONAL CATASTROPHE THEOREM: ARGUMENTS AND CONSEQUENCES

Volgograd State Technical University

The paper describes the results of the global civilizational catastrophe studies performed by its author. The results are formulated in the global civilizational catastrophe theorem, which summarizes the actual trends of human existence sense losses. Author proves that the global civilizational catastrophe becomes real if and only if all basic senses of life are lost simultaneously.

Keywords: Civilization, catastrophe, the sense of life, global civilizational catastrophe theorem.

В данной статье автор подводит итоги своих исследований обесмысливания экзистенции человека в эпоху глобальной цивилизационной катастрофы. Их закономерным итогом стала формулировка философской *теоремы глобальной цивилизационной катастрофы*. В данной теореме обобщаются сущностные аспекты цивилизационной катастрофы.

Перед формулировкой философской теоремы цивилизационной катастрофы необходимо сделать ряд вводных замечаний. В частности, дать определение цивилизации, а также доказать, что в начале третьего тысячелетия она пребывает в ситуации катастрофы. После формулировки теоремы цивилизационной катастрофы, исходя из ее положений, даются прогнозы развития цивилизационной катастрофы.

Отправной точкой исследования стало положение о том, что спецификой экзистенции человека, а также какого-либо человеческого коллектива, является наличие сознания, технических средств и социальных отношений. Поскольку ни один из перечисленных феноменов бытия человека не сводим к другому, а отсутствие хотя бы одного из них делает невозможным ни индивидуальную, ни коллективную полноценную человеческую экзистенцию, возможно обоснованно именовать сознание, технику и социальность категориями бытия человека. Так как цивилизация является определенным качеством бытия человека, ей должна быть свойственна специфика сознания, технических

орудий, а также социальных отношений. Из данного положения вытекает необходимость поиска, либо создания такой дефиниции цивилизации, в которой бы отражались перечисленные категории бытия человека.

Отличительные черты цивилизационного сознания и техники, по мнению автора, отражены в определении цивилизации, созданном американским этнографом XIX в. Л. Морганом в результате нескольких десятилетий изучения различных обществ. Согласно Л. Моргану, цивилизация представляет собой этап развития человечества, который начинается с «применения алфавита и создания литературных памятников и распадается на цивилизацию древнюю и современную». Помимо этого исследователь отмечает, что основным материалом технических орудий цивилизации является железо, создание которого цивилизация унаследовала от предшествующих ей этапов развития человечества [1, с. 10].

Американский исследователь создал дефиницию цивилизации, отражающую качественный признак цивилизационного сознания, а именно его способность выражать себя и познавать бытие, используя символические системы для письма. Также возможно принять идею ученого о том, что на протяжении нескольких тысячелетий истории цивилизации и даже в XXI в. железо является основным материалом, из которого производятся различные технические орудия, без которых, в буквальном смысле, ци-

вилизация немислима. Другими словами, возможно использовать параметры письменности и материала, предложенные Л. Морганом, для отражения специфики цивилизационного сознания и техники. Однако американский исследователь не указал специфики цивилизационной социальности. Данный факт требует исследования других дефиниций цивилизации.

Ф. Энгельс определяет цивилизацию как «ступень общественного развития, на которой разделение труда, вытекающий из него обмен между отдельными лицами и объединяющее оба эти процесса товарное производство достигают полного расцвета и производят переворот во всем прежнем обществе» [2, с. 196]. Далее он уточняет, что «связью цивилизованного общества служит государство, которое во все типические периоды является государством именно господствующего класса и остается во всех случаях машиной для подавления угнетенного, эксплуатируемого класса» [2, с. 199]. Данная характеристика цивилизационной социальности справедлива, поскольку многочисленные исторические примеры: повсеместное распространение в феодальных обществах средневековой Европы таких форм социально-экономических отношений как барщина и оброк, в азиатских обществах того же периода – государственного налогообложения сельских общин, в современных капиталистических обществах – процентов, взимаемых с банковских ссуд, доказывают, что экономическая эксплуатация является одним из важнейших аспектов цивилизационных социальных отношений.

В итоге возможно дать следующую дефиницию: *цивилизация – деятельность человека, либо коллектива, использующего для достижения каких-либо целей письменность, технические средства, созданные из железа, социальность, основным отношением которой является эксплуатация неимущих классов, а также идеальные и материальные результаты подобной деятельности.* Соответственно, возможно сделать следующие выводы: специфическими цивилизационными смыслами экзистенции человека являются: познание бытия посредством письменных источников, а в настоящее время всех информационных ресурсов, созданных благодаря существованию записываемых символических систем, например, видеофайлов и т. д.; различные виды деятельности, в которой применяются орудия, изготовленные из железа; а также социальные отношения, так или иначе связанные с эксплуатацией социальных классов.

В результате глобального распространения технических средств, созданных в XX в., а именно электронных средств хранения и передачи информации, автоматических, роботизированных систем, применяемых в промышленном производстве, сельском хозяйстве и т. д., наблюдается процесс повсеместной потери цивилизационных смыслов человеческой экзистенции. В доказательство данного положения достаточно перечислить следующие факты: в настоящее время количество информации, накопленное в различных областях науки, превышает возможности их познания, по крайней мере, отдельным индивидом. Достаточно отметить, что в начале августа 2013 года по запросу «детали машин» электронный каталог Российской государственной библиотеки предлагает 1000 изданий [3] и ровно столько же по запросу «религия» [4]. Если предположить, что для осознания, то есть вдумчивого прочтения с выписками, одной работы в среднем требуется неделя, то на изучение указанных разделов знания познающий субъект потратит девятнадцать лет, что означает невозможность отслеживать современные исследования, число которых также велико, поскольку известно, что в начале XXI в. в мире выходит около одного миллиона научных статей в год [5, с. 166]. Другими словами, в современных информационных условиях только редкий человек, обладающий выдающейся силой воли, большим количеством свободного времени и материальными средствами, может стать специалистом практически в любой области знаний. В области технической деятельности также теряются смыслы жизни, наполнявшие экзистенцию человека на протяжении тысячелетий. Достаточно отметить, что в сельском хозяйстве США в конце 1990-х гг. было занято около 3,3 млн чел. [6, с. 32], которые, используя передовые технологии, не только обеспечили продовольственную безопасность страны, но и прочное лидерство США на мировом рынке сельскохозяйственных товаров. Например, от 28 до 35 % мирового рынка пшеницы обеспечивается продукцией, произведенной американскими фермерами [6, с. 318]. Соответственно, бессмысленной становится эксплуатация больших масс людей, что означает обесмысливание как методов использования классов, социальных групп и т. д., так и противостояние подобным методам.

Другими словами, теряется значительная часть смыслов социальных отношений, прису-

щих цивилизации. Автор полагает, что бессмысленность жизни является достаточным условием цивилизационной катастрофы – исторического периода, в котором существуют условия для самоуничтожения человечества, поскольку жизнь без смысла практически непереносима для большинства людей. Не случайно А. Камю назвал проблему самоубийства, тесно связанную с проблемой смысла жизни, основной проблемой философии XX в. «Есть лишь одна по-настоящему серьезная философская проблема – проблема самоубийства. Решить, стоит или не стоит жизнь того, чтобы ее прожить, – значит, ответить на фундаментальный вопрос философии. Все остальное – имеет ли мир три измерения, руководствуется ли разум девятью или двенадцатью категориями – второстепенно. (...) Я вижу, как много людей умирает, придя к убеждению, что жизнь не стоит труда быть прожитой» [7, с. 7–8].

В итоге на основании имеющихся фактов возможно вывести теорему глобальной цивилизационной катастрофы. *Цивилизационная катастрофа в аспекте обесмысливания экзистенции человека обретает реальность в том случае, когда большинство человечества осознает бессмысленность познания, технической деятельности и социальных отношений цивилизационного типа.* Тотальное обесмысливание всех категорий человеческого бытия, существующих в специфической цивилизационной форме, – необходимое условие цивилизационной катастрофы, поскольку в каком-либо ином варианте, например, в ситуации цивилизационного кризиса потерянные смыслы одной из категорий экзистенции человека могут частично либо полностью компенсироваться сохранением смыслов, относящихся к другим категориям человеческой экзистенции. Так в XXI в. и познание, и техническая деятельность человека теряют смысл, поскольку, как было показано выше, даже отдельные дисциплины в начале третьего тысячелетия вследствие накопления больших объемов информации, относящихся к ним, являются необъятными для осознания отдельным субъектом. Автоматизация техники делает бессмысленным многие виды производства, а также специфические виды взаимодействия человека и техники, такие как использование технических средств в военных целях. Соответственно, теряют смысл и социальные отношения цивилизационного типа, сутью которых является эксплуатация одного класса

другим, поскольку без эксплуатации человека человеком при низком уровне развития техники в предыдущие исторические эпохи было невозможно накопление ресурсов, необходимых для создания различных резервных фондов государства, а также возведения общественно необходимых ирригационных сооружений и т. д. В условиях цивилизационных кризисов, которые неоднократно возникали в истории в результате вторжений захватчиков на территории тех или иных цивилизаций, в обстоятельствах обесмысливания познавательной деятельности сохранялась необходимость труда, а также поддержания социальных отношений с целью сохранения какого-либо общества. Примером подобной ситуации является судьба эллинистического Египта, интеллектуальная жизнь которого практически прекратилась после уничтожения Александрийской библиотеки, однако его население нашло новые смыслы своей экзистенции в сохранении своей жизни.

Используя предложенную формулу теоремы, возможно количественно исчислять степень катастрофичности состояния той или иной категории цивилизации, а также цивилизации как целостности. Однако для этой цели необходим *реестр цивилизационных смыслов экзистенции человека*, сгруппированный по каждой из упомянутых категорий бытия человека. Подобный реестр дает возможность без труда установить смыслы жизни человека, обусловленные цивилизацией, которые теряются в результате внедрения современных технических средств. Создание подобного реестра представляет собой задачу, которая вряд ли может быть решена одним исследователем по причине крайнего многообразия областей познания, существующих в XXI в.; видов деятельности, так или иначе связанных с применением технических средств, а также социальных отношений цивилизационного типа. Оптимизм вселяет тот факт, что виды деятельности человека не бесконечны. Соответственно, становится возможным прогнозирование развития цивилизационной катастрофы, по крайней мере, ее влияния на смысловые аспекты экзистенции человека. Также становится возможным создавать *реестр ацивилизационных смыслов бытия человека*, фиксируя виды деятельности, которые не соответствуют критериям цивилизационности. Например, интуитивное познание, понимаемое как мгновенное осознание истины, не является цивилизационным, поскольку не ис-

пользует письменную информацию, а также информацию, созданную благодаря существованию письма, например, электронные тексты, видеофайлы и т. д., необходимые для выведения истинного суждения субъектом, использующим цивилизационные методы познания.

Помимо возможности создания реестров смыслов, из данной теоремы возможно сделать два следующих вывода. Первый: чем больше видов цивилизационной деятельности обесмысливаются, тем вероятней повышение уровня деструктивной деятельности, поскольку жизнь без смысла является крайне болезненной, практически невыносимой для человека. Данный вариант развития цивилизационной катастрофы возможно назвать негативным сценарием.

Второй: поскольку стремление к смыслу имманентно природе человека, в условиях потери цивилизационных смыслов возможно обоснованно прогнозировать рост интереса к ацивилизационным смыслам жизни. Например, в случае глобальной потери смысла технической деятельности, возможно прогнозировать рост интереса человечества к деятельности в различных областях научного и художественного творчества. В результате потери смысла цивилизационных социальных отношений, содержанием которых, как было отмечено выше, является экономическая эксплуатация, возможно обоснованно прогнозировать попытки построить различными коллективами социальные отношения, принципом которых, например, будет являться взаимопомощь групп, обладающих различными ресурсами, либо бескорыстная помощь обладателей каких-либо ресурсов

группам, которые ими не владеют. Данный вариант развития цивилизационной катастрофы возможно назвать ее позитивным сценарием.

В итоге возможно констатировать два варианта развития цивилизационной катастрофы. В условиях существования современных технологий, в частности, оружия массового поражения, развитие цивилизационной катастрофы по ее негативному сценарию вызывает обоснованные опасения. Развитие цивилизационной катастрофы по ее позитивному сценарию возможно при условии нахождения и распространения достаточного количества ацивилизационных смыслов экзистенции человека. Следует отметить, что в данном проекте сложно недооценить роль философии, понимаемой как вид человеческой деятельности, изучающей и создающей смыслы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Морган, Льюис Г. Древнее общество или исследование линий человеческого прогресса от дикости через варварство к цивилизации / Льюис Г. Морган ; пер. с англ. под ред. М. О. Косвена. – Ленинград : Изд-во Ин-та народов Севера ЦИК СССР, 1935. – Обл., XVI. – 350 с.
2. Энгельс, Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства / Ф. Энгельс. – Л. : Госполитиздат, 1947. – 222 с.
3. Детали машин // Российская государственная библиотека. 2013. URL.: <http://old.rsl.ru>. (дата обращения 3.08.2013).
4. Религия // Российская государственная библиотека. 2013. URL.: <http://old.rsl.ru>. (дата обращения 3.08.2013).
5. Хокинг, С. Мир в ореховой скорлупке / С. Хокинг ; пер. с англ. А. Сергеева. – СПб. : Амфора, 2007. – 218 с.
6. Экономика США / под ред. В. Б. Супяна. – СПб. : Питер, 2003. – 651 с.
7. Камю, А. Сочинения. В 5 т. Т. 2 / А. Камю; пер. с фр. – Харьков: Фолио, 1997. – 527 с.

УДК 21.009:316.37

О. Ю. Акимов

МИР В ЗЕРКАЛЕ ПОНИМАНИЯ (ФИЛОСОФИЯ В. В. РОЗАНОВА)

Тульский государственный университет им Л. Н. Толстого

E-mail: aktulal@gmail.com

В статье рассматриваются особенности структуры понимания в произведениях В. В. Розанова. Эти особенности определяют содержание поздних произведений Розанова. В них мыслитель расширяет контекст структуры понимания.

Ключевые слова: понимание, мир, реальность, жизнь, сознание, смерть, сомнение.

O. Ju. Akimov

THE WORLD IN THE MIRROR OF UNDERSTANDING (PHILOSOPHY OF V. V. ROZANOV)

Tula State pedagogical University, named after Leo N. Tolstoy

The article deals with some features of understanding by V. V. Rozanov. This features define the content of the later works of V. V. Rozanov. In these works, the thinker expands the context of understanding.

Keywords: understanding, the world, reality, life, consciousness, death, doubt.

Изучение творчества В. В. Розанова связано с выбором стратегии понимания, что определяет сущностные аспекты философствования мыслителя и созвучно названию его первой книги. Понимание предполагает выбор отношения к понимаемому. Розановская философия и литература представляет собой апологию конкретной структуры понимания. Рецепция этой структуры – основная задача исследователей творчества мыслителя. Решение этой задачи предполагает наличие стратегии понимания, которую можно было бы применить ко всем розановским темам. Эта условная стратегия была выработана исследователями творчества Розанова. Ее можно определить как способ прочтения произведений мыслителя. Таким образом, возможно изучение произведений Розанова как особого способа рефлексии окружающего мира. Отстаиванию этой точки зрения способствует систематизация позиций нескольких ведущих исследователей творчества Розанова (А. Н. Николюкин, В. Г. Сукач, В. В. Биbihин). Представляется возможным выделить несколько особенностей творчества Розанова, которые привлекают внимание исследователей и обуславливают сложности интерпретации текстов мыслителя.

Первая из этих особенностей – своеобразная визуализация мира у Розанова, который «пришел видеть, а не совершить» [1, с. 90]. В. В. Зеньковский считал, что одним из признаков развития философского сознания является склонность к систематизации знания. Творчество Розанова остается вне этой тенденции, оно не соответствует буквальным представлениям о ней. Розанов оставил целую «серию» описаний ошибочности собственных знаний о мире. Он «никогда не глядит в глаза на событие» [1, с. 53] и пишет: «...самое чудовищное во мне – моя задумчивость, я каменный» [1, с. 175]. Все эти высказывания являются примерами розановской визуализации мира, когда идея связывается непосредственно с конкретным зрительным образом или формой видения. Форма видения создает идею, ограничивает и определяет ее. Вспомним определение идеи, данное А. Ф. Лосевым: «Идея то, что видно в вещи» [5, с. 300]. Розанов фактически продолжает эту тенденцию визуализации мира. Однако дело его жизни – визуализация не объективных смыслов происходящих в мире событий, а форм осмысления последних в субъективном сознании. Через эти формы осмысления Розанов постигает объек-

тивный смысл происходящего. Поэтому сомнительны попытки выявить у Розанова понятийную основу его философствования, предпринятые Н. А. Бердяевым, П. Б. Струве, П. А. Флоренским.

Вторая важная особенность творчества Розанова, связанная с визуализацией, – использование в произведениях мыслителя особой формы предметности, напоминающей словесную предметность стоического «лектон», ярко и подробно описанную А. Ф. Лосевым. Это соотношение смысла слова и его звуковой формы, причем основной акцент делается не на форму и не на смысл в отдельности, а на их связность в конкретном слове. Розанов фактически применяет эту форму предметности ко всем происходящим в мире событиям, к тому, что такое собственно мир, как он выглядит, открывая себя сознанию, и чем становится. Поэтому так легко «сделать» Розанова писателем, мыслителем, философом, обывателем в зависимости от желания читателя или автора. Об этом упоминает и сам Розанов, который «всешатаем и непоколебим хитер и праведен» [2, с. 294].

Поэтому одно из сравнительно редко цитируемых высказываний Розанова свидетельствует о том, что он никогда до конца не отказывается ни от одной своей мысли [3, с. 16]. Он конструирует мир как нейтральное воплощение этой предметности. Мыслитель сводит понятийную и содержательную сторону собственного философствования к ряду простых определений, которые можно условно обозначить с помощью высказывания «самое существенное просто действительность» [1, с. 169]. Нейтральность этих определений порождает миф о беспринципности Розанова, который он опровергает, называя себя самым патетическим человеком своего времени [3, с. 41]. Розанов думает так, потому что хорошо так думать, здорово так думать [3, с. 334]. Эта общепонятность связана с тем, что розановские высказывания актуализируют форму предметности, в которой происходит «встреча» субъективного восприятия и объекта. Эта встреча обозначает возможность понимания. Розанов вводит в мир предметности, который в классической философии соотносится исключительно с логическими закономерностями понимания, антропологические и религиозные мотивы. Однако собственно механизмы понимания в розановских произведениях выстраиваются по аналогии со стоическим «лектон», поскольку «открытые» Розано-

вым закономерности жизни, истории, человеческих отношений не меняют мир, а лишь закрепляют за существующими отношениями и предметами их статус.

Розанов стремится к целостности, связности, обусловленности одного другим. Он переводит эту логическую потребность в область антропологии, рассматривая через ее посредство конкретные характеристики семейных отношений. Мыслителю неизменно приписывают поэтизацию быта и простых семейных радостей. Если рассматривать эту сторону розановских произведений как самостоятельную область творчества, то бросается в глаза однообразие розановских идеалов, невозможность интерпретировать их как качественные характеристики конкретного жизненного явления, а лишь как формы всех жизненных явлений в их связности, открытости и соотносимости с субъективным сознанием мыслителя. Для Розанова единство имеет конкретную форму, которая проявляется как красота, симметричность, гармония внешнего и внутреннего.

Вещь или явление, описываемые Розановым, никогда не «поддаются» однозначной оценке, они всегда остаются до конца не раскрытыми. Раскрытие или понимание вещи для Розанова – совмещение разных перспектив ее видения, когда единое и многое становится целым. Понимание не предусматривает выстраивания единой системы отношений между отдельными вещами видимого мира и субъективным сознанием, а только связность отдельных вещей и сознания друг с другом. Эта связность уже дана как реально существующий «живой» мир объектов, с одной стороны, и живой мир субъективного сознания – с другой.

Описание и продумывание есть для Розанова подчеркивание одной стороны через другую. Поэтому «не вещи от меня отходят, а я от вещей отхожу, вещи такие нужные, живые» [2, с. 196]. Другой стороной этого единства является то, как «в крепком охвате держит Бог мир» [1, с. 361–362]. Для Розанова обе тенденции совпадают, составляя единое целое. Это целое равнозначно реальности как наличному фактическому составу мира, осмысляемому рационально, чувственно или интуитивно. Речь идет о бытии мира, оно может быть обосновано и описано на уровне мышления или на уровне чувственного постижения. «Мир – целомудренная супруга, говорит монотеист» [2, с. 527]. В данном случае образность Розанова, внешне

религиозная, соответствует форме вовлеченности сознания мыслителя в жизнь мира, которую можно считать метаобъективной по своей природе. Розанов ищет «форму бытия», причем поиск этот априори абсолютно рационален, хотя и выглядит как апология мистической связности людей между собой. Поэтому Розанов приходит к максимально простой и сугубо рациональной жизненной программе, которая оказывается совершенно непривлекательной, если рассматривать ее как «идейный центр» розановского мировоззрения.

Розановское философствование может быть интерпретировано как мировоззрение. Общим моментом является наличие формы понимания, которая содержательно абсолютно нейтральна, но формально совершенно неустраима. Эта форма понимания уравнивает многообразие содержаний розановских текстов, олицетворяя собой живой голос Розанова. Это не просто комплекс идей или переживаний Розанова, это его жизненное настроение, которое раскрывается Розановым на протяжении всей жизни. Розанов пишет: «Мой Бог – это мое настроение» [1, с. 48]. Данное высказывание характеризует собственную позицию мыслителя Розанова по отношению к видимому миру. Позиция эта связана с воспроизведением структуры понимания. Определению особенностей этой структуры посвящена первая книга Розанова «О понимании», в которой понимание рассматривается как особая форма разума наряду с философией и наукой. Розанов выделяет понимание как основную задачу разума, имеющую чисто формальный характер и связывающую мир разума с миром знаний.

Понимание по Розанову представляет собой познание разумом внутренней структуры объекта. Это познание определяется внутренней структурой разума, по своей сути оно иррационально. В этом сложность позиции Розанова. Содержание мира становится содержанием разума, однако зависит оно не от произвола последнего, а от собственных внутренних закономерностей, определяющих в конечном итоге возможности человеческого понимания. Понимание связывает между собой мир философии и мир науки. Наука для Розанова – автономное целостное знание, по своим границам напоминающее мир античной философии, в котором не было разделения собственно научных и философских дисциплин. Розановское понимание соотносится с одной главной идеей – идеей су-

существования. Эта идея предопределяет все наличные и возможные знания. Розановское изложение идеи понимания включает в себя ряд особенностей, впоследствии определивших конкретные черты розановского философствования. Одной из этих черт является выделение понимания как особого состояния человека, не мистического и не рационального по своей природе. Понимание предполагает изначальное знание внутренних границ объекта, свойственное разуму как определенная форма интенциональной активности. Фактически понимание предопределяет дальнейшее поведение субъекта в отношении к объекту познания, оно ограничивает знание.

Основным требованием, предъявляемым Розановым к структуре понимания, является ее стабильность и неизменность. Это требование неизменности составляет своеобразное диалектическое единство со всеми последующими произведениями мыслителя, в первую очередь, с произведениями последнего периода «Уединенным» и «Мимолетным». В них подчеркивается разнообразие хаотических проявлений бытия, невозможность точного определения закономерностей существующего. Несмотря на это последние произведения Розанова представляют собой апологию розановского понимания: понимания как формы, понимания как порядка, априори включающего в себя хаос. Отсюда замечательное розановское суждение «без формы мир не стоит» [2, с. 196].

В первой главе «О понимании» Розанов подчеркивает формальную сторону понимания как невозможность без него обойтись и одновременно как необходимость его в отличие от принятых форм знания, не предусматривающих прослеживания внутренних форм предмета, определения его границ в отношении к существованию как таковому. По Розанову, определение внутренних границ дает структуру предмета как все возможные настоящие и будущие знания о нем, включающие в себя его актуальные и потенциальные характеристики. Розанов постоянно подчеркивает именно формальные грани данной структуры понимания, акцентируя внимание читателя на его всеобщности. Поэтому понимание шире науки и философии. Это универсальный инструмент, благодаря которому возможно знание как отношение вещей и существования, и субъекта и существования между собой. Понимание – собственное и одновременно всеобщее и целостное отношение

субъективного сознания к окружающему миру. Оно у Розанова не персонифицировано, но персонально, то есть не связано с идеей, понятием, но вовлечено во внутренний мир субъективного сознания как потребность немотивированного, случайного открытия мира как нового, иного.

Можно выделить две интенции его понимания как направление вовне и направление внутрь. Направление вовне для Розанова это внутренняя потребность объединения с миром людей, природы, Бога или богов, вещей. Это объединение не идеологическое или ценностное, оно скорее онтологическое, поскольку основано на вовлеченности в единый космический порядок бытия или по-розановски «наряд мира, крепкий охват». Это онтологическое целое уже дается как существование без всяких объяснений, как неповторимое место субъекта и его сознания в ряду Сущего, как подлинное участие всего во всем, возможность сопричастности жизни мира. Поэтому Розанову не нужно понятийно определять и обосновывать свою позицию, хотя формально этому и посвящены многие страницы его книги.

Направление вовнутрь это одиночество понимающего человека, единственной жизненной средой для которого остается само понимание. Оно предполагает одиночество и одновременно дает средства избавления от него. Одиночество Розанова не предполагает отталкивания от других людей, их идей, ценностей. Оно скорее предполагает вовлечение их в уже сложившуюся структуру собственного миропонимания, своеобразное отчуждение смысла. Об этом поздний Розанов напишет: «Мне и одному хорошо и со всеми, я не одиночка и не общественник» [1, с. 47–48]. В этом разгадка асоциальности Розанова, его подчеркнутой не раз современниками безыдейности и аморальности. Он «знает корни вещей и голова его качается под облаками, а ноги слабы» [1, с. 73]. Это совпадение силы и слабости, когда «пусть мир будет свободен и неопределен» [3, с. 95] есть результат розановского понимания, которое не предполагает объяснения и толкования как не предполагает разъяснения основной принцип упорядоченности греческого космоса, где все во всем. Соединение порядка и хаоса не требует устранения, изменения, оформления, оно постоянно оформляется в силу невозможности не быть неоформленным. Розанов отпускает мир на свободу, одновременно оставляя его в границах понимания.

В этом смысле важно отношение розановского понимания к действительности. Само по себе понимание уже включает в себя действительность, дает ее в своей форме, устанавливает и упорядочивает ее через свое к ней отношение. Установление границы для Розанова не предполагает апелляции к наличному фактическому составу действительности. Поиск ее причин не предусматривает непосредственного оперирования результатами. По своим характеристикам понимание Розанова близко метафизике Аристотеля. Философия как учение о первых причинах, по Аристотелю, не предполагает непосредственного раскрытия этих причин через то, что изменяется, хотя и предполагает наличие у них внутренних связей, обуславливающих развитие конкретных вещей. Эту тенденцию сохраняют и все произведения Розанова от «О понимании» до «Апокалипсиса нашего времени». Связь розановской интенции вовне и розановской интенции вовнутрь осуществляется благодаря этой пассивности Розанова, в конечном итоге, как невозможность не быть, не чувствовать, не писать. Поэтому Розанов не может перевести собственную интенцию вовнутрь в глобальное подлинное одиночество, вхождение в которое становится для Розанова аналогом смерти. Бытие около смерти – уже отсутствие понимания, невозможность осмыслить мир как глобальную систему узнавания реального и действительного, живого и мертвого, себя в другом и другого в себе. Это абсолютная обезличенность и одновременно гипертрофированный персонализм Розанова, благодаря которому он, по замечанию А. Ф. Лосева, всем интересуется, но ничего доподлинно не знает. Эту же тенденцию выделяет у Розанова П. А. Флоренский в своем письме, когда он описывает свое впечатление о Розанове, как абсолютно неверующем человеке, которого интересуют только прикладные стороны христианства. Анализ этого письма в статье «Слово Розанова» осуществляет В. В. Биbihин [4]. Суть розановского принятия мира в том, что мыслитель стремится оставаться в зоне понимания, то есть продолжать выстраивать свое отношение к человеку, вещи или даже Богу в однажды принятой форме понимания. Полное принятие точки зрения другого фактически полагает предел этому розановскому отношению к нему.

Понимание не предполагает возможности понять до конца, обратив мысль в дело, шаблон или схему. Многие розановские афоризмы по-

следних произведений посвящены теме законченного, в себе, завершенного, но не отчетливого понимания. Розанов пишет: «Дарвин не заметил, как у природы блестят глаза» [3, с. 14–15], «позитивисты рассуждают как дети....» [2, с. 198–199]. Розановская детализация не предполагает опоры на факты, изучения оснований того или иного явления для приведения его в соответствие с уже существующей в субъективном сознании его идей. Для Розанова существует идея как представление и идея в исконном античном смысле этого слова, определенная А. Ф. Лосевым как «тело физическое и смысловое» [5, с. 324]. Идея в последнем значении управляет пониманием Розанова, помогает ему увидеть мир. Отсюда исходит розановское «я пришел видеть, а не совершить» и его полное нежелание оформить до конца, «сработать» мир. Розанов постоянно пытается проследить регулярность форм понимания, показать, что мир во всей его сложности, многообразии и противоречивости является формой осуществления понимания. Для этого мыслитель, с одной стороны, акцентирует внимание на противоречиях природы и истории: «история чудовищное другое лицо», а с другой стороны, показывает, как изменчивость мира всякий раз оттеняет и подчеркивает его единство в морфологическом сходстве абсолютно разных вещей. Поэтому «на предмет может быть до тысячи точек зрения» [2, с. 120], ведь понимание предмета меняется вместе с предметом, следовательно, оно приспосабливается к предмету, а не приспосабливает предмет к себе с практической или умозрительной целью. Этим дается единство понимания, его неизменность и телеологичность, которую Розанов описывает в своей первой книге. Единство предусматривает особый парадоксальный ракурс непонимания, точнее говоря, непонимание органически входит в структуру понимания, поскольку им дается мир как целое, которое всегда больше, чем простая сумма частей. Понимание функционирует по аналогии с Единым античности, которое может быть одновременно моложе и старше себя. Розановское понимание есть одновременно и непонимание, невозможность принять мир как чистое понимание. В этом заключается основная «проблемная точка» розановского творчества и одновременно формальная грань данной Розановым трактовки понимания. Понимание, включающее в себя все возможные формы знаний и наук, тем самым полагает и непонимание как

условие своего функционирования в мире, как Единое полагает Иное.

Проблемное поле первой розановской чисто философской книги может быть расширено до универсальной темы его последних книг «Уединенного», «Мимолетного», «Опавших листьев», «Смертного», «Апокалипсиса нашего времени». Тема этих книг: как соотносится внешнее и внутреннее в природе, жизни, человеческих отношениях, отражает ли внешнее видение объекта его внутренние характеристики, что представляет собой объект для субъективного видения и объект сам по себе? В эту коллизию для Розанова вписываются все актуальные проблемы бытия. Поэтому неважно, есть ли Бог, добр ли человек, есть ли у всего этого смысл? Важно лишь научиться понимать все эти «есть», то есть фиксировать, что сами эти противоречия неизменны и создают среду понимания или по-розановски «есть то, что есть» [3, с. 26]. У этого «есть» можно выделить материальное, чувственное и интеллектуальное измерение.

Розанов «заставляет» понимание стать непониманием для того, чтобы само понимание стало проблемой, которую нельзя решить

в рамках одной метафизической парадигмы. Ее решение – дело размышляющего сознания, у которого просто нет другого выхода. Поэтому «люди, которые не задаются никакой целью, – божьи люди» [1, с. 268]. Розанов показывает, что понимание идет дорогой заблуждения, а любое непонимание, будучи принято как понимание, перестает этим заблуждением быть. Розановская метафизика актуализирует резервы понимания, неиспользование которых обрекает на неудачу сознательные философские искания, превращая их или в предельно абстрактную идеологию, либо в латентную апологию обыденного сознания, с которой конфликтует понимающая «обыденность» Василия Розанова.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Розанов, В. В. Уединенное / сост., вступ. статья, коммент., библиогр. А. Н. Николюкина. – М.: Политиздат, 1990.
2. Розанов, В. В. Собр. соч. Когда начальство ушло... / сост. П. П. Апрышко и А. Н. Николюкин. – М.: Республика, 2005.
3. Розанов, В. В. Собр. соч. Мимолетное / под общ. ред. А. Н. Николюкина. – М.: Республика, 1994.
4. Бибихин, В. В. Слово Розанова / В. В. Бибихин. – М., 2003.

УДК 316.334.3:2

ББК 66.3(0).4:86

Е. М. Дринова

К ВОПРОСУ О РОЛИ РЕЛИГИИ В ПОЛИТИЧЕСКОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ: РИМСКАЯ КАТОЛИЧЕСКАЯ ЦЕРКОВЬ, ТЕОЛОГИЯ ОСВОБОЖДЕНИЯ, РУССКАЯ ПРАВОСЛАВНАЯ ЦЕРКОВЬ

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

E-mail: edrinova@mail.ru

В статье анализируется место религии в политической модернизации. Проводится сравнительный анализ участия Римской католической церкви, теологии освобождения, Русской православной церкви в модернизации.

Ключевые слова: религия, церковь, теология освобождения, политическая модернизация, религиозные акторы модернизации.

Е. М. Drinova

THE ROLE OF RELIGION IN POLITICAL MODERNIZATION. COMPARATIVE ANALYSIS: THE ROMAN CATHOLIC CHURCH, LIBERATION THEOLOGY, RUSSIAN ORTHODOX CHURCH

Volgograd State Socio-pedagogical University

The article analyzes the place of religion in the political modernization. A comparative analysis of the Roman catholic church, liberation theology, Russian orthodox church in the modernization is conducted.

Keywords: religion, church, liberation theology, political modernization.

Исследование религии в поле политической модернизации содержательно описывается базовыми категориями науки, в пределах которой

осуществляется анализ. Принципиально важно найти то общее и конкретное, что объединяет эти понятия и создает им своеобразную содер-

жательную палитру применительно к политическому процессу в различных национально-государственных образованиях и обществе в целом. Мы исходим из того, что прямое или опосредованное воздействие политического процесса (политическая модернизация) на религию приводит к ее политизации. Политизация религии представляет собой процесс, когда неполитическое явление (религия) обретает черты политического. Процесс политизации религии проходит несколько стадий развития, от политизации церкви до образования и функционирования политических религиозных партий. Под влиянием политической модернизации социальный институт религии трансформируется и приобретает ряд черт политического института [2]. Анализ этих процессов опирается на концептуальные исследования трансформации институтов в неоконституционализме (Т. North, М. Levi, Р. Е. Goodin). Результатом высшей стадии политизации религии становится феномен политической религии, который обусловлен появлением политических религиозных партий. Политическая религия представляет собой одно из состояний трансформированной религии, для нее характерно функционирование политических религиозных партий, стремление их к власти и расширение электро-ального поля [2, с. 200–207].

Следующее понятие, нуждающееся в содержательной интерпретации, это модернизация. В целом модернизация понимается как прогрессивное изменение общества в социальной, политической и экономической сферах. В политической науке, как правило, модернизация трактуется как переход к политическому, демократическому устройству общества, к развитию идей демократии. Российские политологи (О. В. Гатман-Голутвина, И. С. Каспэ, В. И. Пантин, Е. С. Строев, Т. А. Яшкова) рассматривают политическую модернизацию в формате эффективного государства, которое ориентировано в экономической сфере на инновационную экономику, в политической сфере на эффективную деятельность государственной власти, установление политической демократии и ее нацеленность на будущее, как форму консолидации общества. По мнению А. А. Громыко, политическая модернизация означает способность политической системы государства видоизменяться и «...адаптироваться к условиям постиндустриального общества на основе принципов плюрализма, толерантности и раз-

нообразия культур» [1, с. 9]. В. Г. Ледяев выделяет специфические черты политической модернизации в России, которые заключаются «в расширении сферы государственного (бюрократического) контроля в осуществлении экономической и социальной регуляции; в формировании «управляемой демократии» (наличие формальных демократических институтов, которые адаптированы к собственным интересам правящего класса); в распространении идеологии, в которой превозносятся ценности государства, державы, стабильности, порядка, управляемости, традиционного уклада, самобытности» [4, с. 61–84].

По мнению Ш. Эйзентштадта, модернизация имеет многосторонний характер, в силу чего она оказывает влияние на практически все стороны общественного развития, в том числе и на религию [5]. Влияние политической модернизации на религию сопровождается политизацией ее структурных компонентов, каждый из этих элементов целого при необходимости в ходе политической модернизации трансформируется сам, в свою очередь, эти элементы прямо или опосредованно вызывают изменения в ходе модернизации. Этот процесс обусловлен появлением на политической арене нескольких групп акторов, обладающих религиозным сознанием, которые осуществляют политическую модернизацию. Первую группу составляют миряне (государственные служащие, депутаты парламента), которые активно включились в модернизационные процессы общества, именно они отвечают за глубину включения религии в процесс политической модернизации. Политические акторы как носители религиозного сознания имеют свое видение религиозного обоснования политического строя, либо определенных религиозных констант, сопровождающих формирование этого строя. В России этот группа акторов поддерживает Русскую православную церковь, которая является носителем системы христианских ценностей. Что же касается ценностей демократии и свободы, то в России они, как отмечает Ледяев, постепенно уходят на «периферийное место в общественном сознании и системе ценностей политического класса» [8, с. 67]. Ко второй группе акторов относятся политические религиозные партии и их лидеры. Партии, основанные на религиозном основании, или апеллирующие в своей деятельности к системе религиозных ценностей, существуют в боль-

шинстве стран мира. Это христианские, исламские, буддийские, индуистские и другие религиозные партии. Политические религиозные партии являются консолидированным актором политической модернизации в своих странах. Религиозные партии стремятся к расширению своего электората, который составляют верующие граждане. Таким образом, внекультовая деятельность верующих граждан проявляется в электоральной сфере. Современный электорат представлен значительным числом верующих граждан. К третьей группе акторов относятся служители церкви. Это неспецифические акторы политической модернизации. Священнослужители непосредственно способствуют христианизации политики, а в исключительных случаях принимают активное участие в политической модернизации своей страны.

Существенным компонентом структуры религии является религиозная деятельность, которая имеет два вектора бытия: духовный и практический. Если первый связан с религиозным мышлением и переживанием религиозных «истин» и сюжетов, то второй вектор религиозной деятельности заключается в пропаганде религиозных взглядов и внедрении их в социальную и политическую практику. Важным компонентом религиозной структуры выступает церковь, организация, ставящая задачу «спасения души человека» и на самом деле выполняющая функции социально-психологической терапии и адаптации человека в сложном социальном мире. Значимый вклад в модернизацию своих стран внесли Римская католическая церковь и Русская православная церковь. Основные идеи, подтверждающие опосредованное участие церкви в политической модернизации были изложены в энцикликах Ватикана, которые и составляют основу социально-политического учения Римской католической церкви. В 1963 году была опубликована энциклика «*Pacem in Terris*» (Мир на земле), которая во многом способствовала формированию политического мышления, направленного на прекращение «холодной войны». Значимую роль в политической модернизации стран Латинской Америки сыграла энциклика Папы Павла VI «*Populorum progressio*» (Прогресс народов), которая была посвящена проблемам социального преобразования общества [7]. Идеи энциклики «*Populorum progressio*» оказали непосредственное влияние на становление и деятельность «Теологии освобождения», которая стала ве-

дущим актором политической модернизации в странах Латинской Америки.

Лидеры «Теологии освобождения» считали своей важной миссией участие священников в политической борьбе. Революционная деятельность поставила часть священников вне закона. Многие из них были заключены в тюрьму, убиты или были депортированы. Одним из теоретиков политического религиозного движения был Г. Гутьеррес. В его работе «Теология освобождения: история, политика и спасение» была изложена концепция модернизации Латинской Америки. Г. Гутьеррес считал, что «...главным фактом в жизни латиноамериканской церкви является участие христиан в процессе освобождения» [6, с. 20–22]. Согласно Г. Гутьерресу, *освобождение* понимается как политическое и социальное освобождение угнетенных народов, полное устранение всех причин бедности и несправедливости. В теологическом аспекте *освобождение* представляет собой восстановление отношений человека с Богом.

Деятельность движения во многом способствовала тому, что в самой церкви произошло разделение на традиционную церковь, которая продолжала заниматься спасением души человека, и политикоориентированную, включившуюся в процессы модернизации своих стран. Римская католическая церковь осудила политическую деятельность «Теологии освобождения». В программных документах Римской католической церкви была еще раз заявлена ее главная миссия – социальное служение обществу. В 1987 году была опубликована энциклика «*Sollicitudo rei socialis*» (Забота о социальных ценностях), в которой четко был обозначен принцип невмешательства Ватикана в общественно-политическую систему и политический процесс. Таким образом, Римская католическая церковь дистанцировалась от политики. Ватикан в энциклике «*Sollicitudo rei socialis*» четко озвучил свою идеологическую позицию – социальное служение и критическое отношение как к либеральному капитализму, так и к коллективистскому марксизму.

В 2013 году главой Римской католической церкви стал аргентинский (кардинал Хорхе Марио Бергольо) Папа Франциск, который, как и его предшественники, в своих выступлениях еще раз подтвердил, что основная задача Церкви заключается в спасении страждущих и обездоленных. Он заявил о том, что Церковь явля-

ется историческим институтом, а «...ее истинная природа – духовная. Церковь – это народ Божий, который идет на встречу с Иисусом Христом. Природа церкви не является политической» [8]. Следует отметить, что на протяжении многих десятков лет Римская католическая церковь дистанцировалась от политики, она не вмешивалась в деятельность христианско-демократических партий, но при этом сохранила свое участие в социально-политической жизни стран Западной Европы и Латинской Америки.

В России после распада Советского Союза началось строительство новой государственности. После многих десятков лет социально-политической изоляции института Церкви в стране начался религиозный ренессанс. В процесс политической модернизации общества активно включились отдельные представители Русской православной церкви. Начиная с 90-х годов прошлого века, идеологическая ниша в России постепенно стала заполняться религиозным содержанием. В стране начались процессы христианизации социальной сферы и процессы христианизации политики. В настоящее время эти процессы идут параллельно. Бокковым эффектом религиозного ренессанса православия стало формирование политических религиозных партий. На волне религиозного возрождения в процесс политической модернизации общества стремительно вторглись партии, образованные по конфессиональному признаку: Христианско-демократический союз России, Российский союз молодых христианских демократов и Российская христианско-демократическая партия. В программах христианско-демократических партий подчеркивалась принадлежность к православию. Здесь следует отметить, что если в Западной Европе христианско-демократическое движение развивалось с опорой на социально-политическое учение Римской католической церкви, то в России такая традиция отсутствовала. Русская православная церковь не только не оказала поддержки религиозным партиям, но и осудила их деятельность. В 1993 году решением Священного Синода духовенству было запрещено участвовать в деятельности политических партий и баллотироваться в представительные органы власти. В 2000 году были опубликованы Основы социальной концепции Русской православной церкви. В концепции отмечалось, что Церковь «...допускает наличие различных политических убеждений среди ее епископата, клира и мирян,

за исключением таких, которые явно ведут к действиям, противоречащим православному вероучению» [3, с. 194–195]. Священнослужителям запрещалось участвовать в деятельности политических организаций и выдвигать свои кандидатуры на выборах любых органов представительной власти всех уровней, но православным мирянам разрешалось заниматься политической деятельностью. Следует отметить, что на тот момент времени Русская православная церковь не была готова к участию в модернизации общества. По мнению патриарха Алексия, Россия не была готова к созданию партий на конфессиональной основе, которые должны были отстаивать свои позиции будучи независимыми от церкви.

За прошедшие годы в России сложились тесные государственно-религиозные отношения. Православие стало рассматриваться в качестве новой идеологии, возросла его роль в деле патриотического воспитания. Русская православная церковь, получив государственную поддержку, окрепла и заявила о своих социально-политических взглядах. В 2011 году был принят новый документ Русской православной церкви «Практика заявлений и действий иерархов, духовенства, монашествующих и мирян во время предвыборных кампаний». Согласно этому документу, Синод мог благословить священников избираться во власть. В документе было зафиксировано стремление Церкви сотрудничать с политическими партиями и отдельными политиками. В 90-е годы прошлого века Церковь была не готова к сотрудничеству с религиозными партиями, но сегодня она заявляет о необходимости создания религиозных партий. В последнее время идеи создания партии на христианской основе все чаще озвучиваются церковными, православными деятелями. Однако эта тенденция не получает поддержки у представителей ислама и иудаизма. Но здесь возникает иной вопрос. Готова ли Россия к созданию партий на религиозной основе? Так ли необходимы России в настоящий период времени политическое православие, политический ислам и политический буддизм?

В заключение отметим следующее: церковь как социальный институт является одним из акторов социально-политической модернизации. В зависимости от уровня политического, экономического развития и страновой специфики активное участие церкви в социально-

политических процессах модернизации приводит к ее политизации, крайней формой которой может стать раскол на политикоориентированную и традиционную церковь. Опосредованное же участие церкви в политической модернизации способствует христианизации политики и наполнению ее религиозными ценностями.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Громыко, А. А. Модернизация партийной системы Великобритании / А. А. Громыко. – М., 2007.
2. Дринова, Е. М. Конфессиональная геополитика: политические процессы в религии / Е. М. Дринова. – Волгоград, 2010.
3. Основы социальной концепции РПЦ // Сборник документов и материалов юбилейного Архиерейского собора Русской православной церкви. – Москва. 2000.
4. Ледаев, В. Г. Власть, авторитет и господство в России: основные характеристики и формы / В. Г. Ледаев // Политическая концептология. – 2009. – № 4. – С. 61–84.
5. Эйзенштадт, Ш. Революция и преобразование общества. Сравнительное изучение цивилизаций / Ш. Эйзенштадт. – М., 1999.
6. Gutierrez, G. A theology of liberation: history, politics and salvation / G. Gutierrez. – N.Y., 1973.
7. Populorum progressio http://www.vatican.va/holy_father/paul_vi/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_26031967_populorum_en.html
8. http://www.vatican.va/holy_father/francesco/speeches/013/march/documents/papa-francesco_20130316_rappresentanti-media_en.html

УДК 316.7
ББК С 5

В. В. Токарев, Н. В. Дулина***

**РЕГИОНАЛЬНЫЕ РЫНКИ СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ И МАРКЕТИНГОВЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ:
МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ, ОЦЕНКА СОСТОЯНИЯ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ**

Волгоградский государственный технический университет

E-mail: *vasily-tokarev@yandex.ru, **dulina@vstu.ru

В статье приводятся результаты очередной (2013 года) волны мониторингового исследования «Профессиональный рейтинг исследовательских компаний» («РИК»), которое проводится Ассоциацией региональных исследовательских компаний «Группа 7/89». В 2013 году исследование проводилось в девятый раз. Приводится методика исследования и дается оценка положения и анализ динамики ситуации на рынке социологических и маркетинговых исследований в регионах России.

Ключевые слова: исследовательские компании, рейтинг, социологические и маркетинговые исследования, регион.

V. V. Tokarev, N. V. Dulina

**REGIONAL MARKETS OF SOCIOLOGICAL AND MARKETING RESEARCHES :
THE TECHNIQUE OF RESEARCH, ESTIMATION OF STATE AND EVALUATION OF TRENDS**

Volgograd State Technical University

The article considers the results of the next (2013) wave of monitoring «Professional rating of researching companies» («RIC»), which is implemented by the Association of regional research companies «Group 7/89». In 2013, research was carried out of the ninth time. The technique of research and position estimate and analysis of the market situation sociological and marketing research in the regions of Russia are described in the article.

Keywords: research companies, rating, sociological and marketing researches, region.

Рынок социологических услуг, возникший в нашей стране по историческим меркам относительно недавно – в начале 90-х XX века, активно развивается и, видимо, будет расти: практика показывает, что социологические услуги становятся все более востребованными, круг потребителей социологических данных расширяется. Встает задача аналитического изучения нового для страны явления – рынка социологических и маркетинговых услуг. Заметим сразу, что сама по себе эта задача сложная, трудоемкая и неблагодарная (упреки можно услышать со всех сторон: и того, кто оценивает, и тех, кого оценивают...). Решение этой сложнейшей задачи нашло свое практическое воплощение в инициативном проекте, реализуемом Ассоциацией региональных исследовательских компаний «Группа 7/89». Проект называется «Профессиональный рейтинг исследовательских компаний» («РИК»), и в 2013 году исследова-

ние проводилось в девятый раз. Исследование, которое стало уже традиционным для Ассоциации, в последней волне имело отличительную особенность. Оно было проведено с использованием средств государственной поддержки, выделенных в качестве гранта Институтом общественного проектирования по итогам VI Конкурса «Проблемы развития современного российского общества» в соответствии с распоряжением Президента Российской Федерации от 03 мая 2012 года № 216-рп. Проект («РИК») можно рассматривать как мониторинговый, отдельные результаты предыдущих волн исследования представлены в публикациях (см., напр., [1–6] и др.). Разработчики и исполнители проекта понимают, что используемая в проекте методика не лишена определенных недостатков, видимо, оценку степени развитости рынка социологических и маркетинговых исследований в регионах можно проводить и как-то иначе

(используя иную методологию, методику, технику, инструмент и т. д.). Однако многолетний опыт проведения исследования, непротиворечивость данных, получаемых от волны к волне, позволяют делать, как нам представляется, не только вполне обоснованные выводы, но и говорить о грамотно спроектированной методике проекта. И, что более важно, позволяют оценить соответствие между «прогнозируемыми» и «произошедшими» изменениями.

Исследовательский проект, реализованный Ассоциацией «Группа 7/89» в 2013 году, может быть охарактеризован следующим образом:

Цель исследования. Основной целью исследования явилось профессиональное оценивание компаний-заказчиков полевых работ для организаций, размещенных в регионах России; а также анализ ситуации на рынке социологических и маркетинговых исследований в части распределения субподрядных (как правило, полевых) работ в регионах.

Объект исследования. Исследовательские компании, дислоцирующиеся в регионах России и выполняющие субподрядные работы по заказам столичных (размещенных в Москве и Санкт-Петербурге) исследовательских компаний, а также по заказам региональных компаний, размещенных в других регионах России.

Генеральная совокупность. Предварительная «оценка сверху» общего объема генеральной совокупности компаний-оценщиков (исследовательских компаний, дислоцированных в регионах России) составила около 250 единиц. Общее количество компаний, дислоцированных в регионах России и заявивших, что они занимаются проведением социологических и маркетинговых исследований, близко к 700 единицам.

Компании-респонденты. В 2013 году ходе исследования было получено 153 заполненных анкеты (в 2012 году – 115). Респонденты, принявшие участие в исследовании, дислоцированы на территории 61 региона России, в которых проживает 80 % населения страны.

Объекты оценки. В списки компаний, оцениваемых в проекте «РИК», было включены 80 компаний, в том числе 45 компаний из Москвы, 8 компаний из Санкт-Петербурга и 27 региональных исследовательских компаний.

Технология оценки. Исследовательские компании оценивались по совокупности «ресурсов» (технологический, кадровый, символический, организационный, финансово-экономический). На основании полученных оценок был

рассчитан совокупный рейтинг компаний, приведенный к 100-балльной шкале.

Метод исследования – анкетный В2В-опрос руководителей компаний и лиц, курирующих в компаниях взаимоотношения со столичными заказчиками. Анкеты в электронном виде (в формате Microsoft Excel) рассылались респондентам по электронной почте. Одновременно с инструментарием проекта «РИК» респондентам также рассылались анкеты ежегодного ценового исследования Ассоциации «Группа 7/89».

В качестве *основы выборки* была использована база контактов проекта «РИК-2012», дополненная данными об исследовательских компаниях, работающих в регионах России (как представленных, так и не представленных в базе данных (БД) «Социологос»). На момент подготовки этого отчета в БД «Социологос» содержались записи о 563 исследовательских компаниях, в том числе о 117 компаниях из Москвы и 39 компаниях, дислоцированных в Санкт-Петербурге. Таким образом, на основе этих данных, потенциально к объекту исследования могут относиться 407 компаний из числа включенных в БД «Социологос».

Полевой этап исследования (в масштабах России) был проведен в период с 14 апреля по 17 июля 2013 года.

Не имея возможности в рамках отдельной статьи представить все полученные в ходе выполнения проекта результаты, остановимся на, с нашей точки зрения, наиболее значимых.

Подчеркивая мониторинговый характер исследования, заметим, что, например, сопоставление по результатам исследований 2009–2012 годов «прогнозируемых» и «произошедших» изменений на локальных рынках (см. рисунок), позволяет сделать ряд интересных выводов.

Итак, данные, представленные на рисунке, позволяют заключить, что:

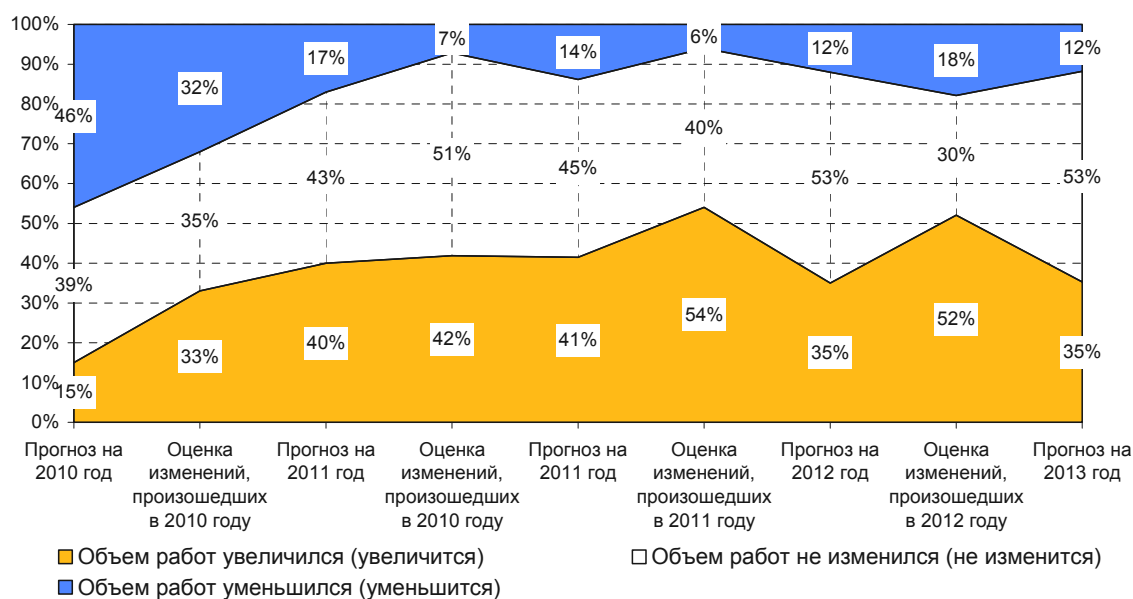
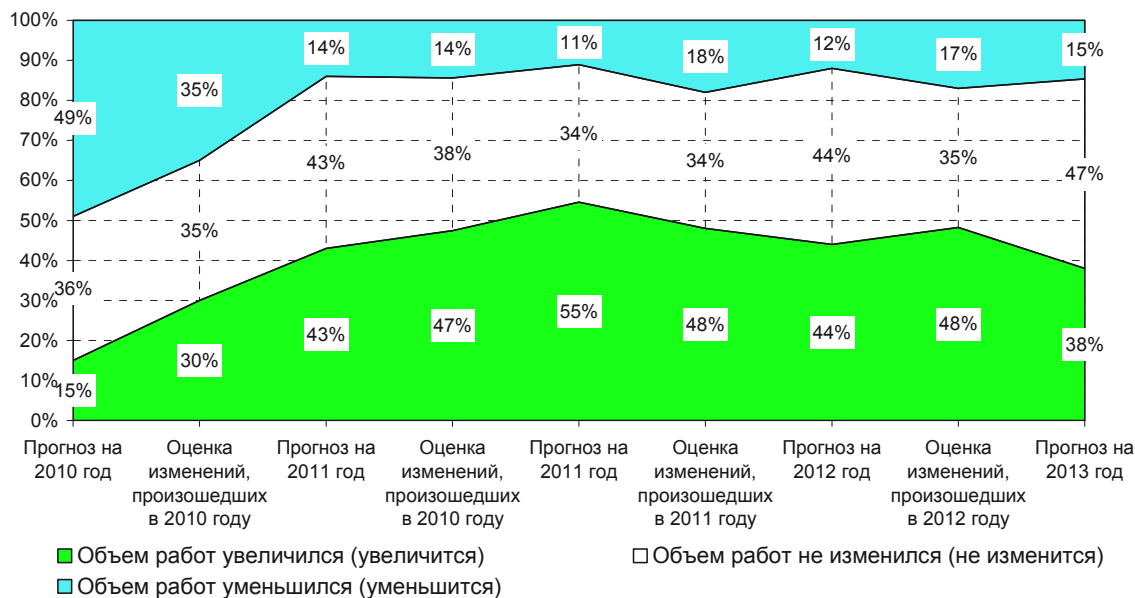
1. Рост объема субподрядных полевых работ в 2012 году в компаниях, принявших участие в проекте «РИК», составил 11 % (годом ранее – 10 %). Средние оценки увеличения объема работ полного цикла близки к 11 % (годом ранее – 22 %, еще раньше – 15 %).

2. Прогнозы на 2013 год, высказываемые компаниями-участниками исследования, в целом очень похожи на оценки, полученные в прошлом году, в отличие от предыдущих лет. Рост рынка полевых работ прогнозируется на уровне 6 % (годом ранее – также 6 %). Средний рост объема проектов полного цикла прогнозируется на уровне

не 5 % (средняя прогнозная оценка с точностью повторяет оценку, полученную годом ранее).

3. Более выраженный рост характерен для небольших компаний (с числом сотрудников не

более 7 человек). Компании, входящие в состав Ассоциации «Группа 7/89», скорее, ожидают падения, чем роста объемов проектов полного цикла.



Распределение ответов респондентов на вопросы о характере прогнозируемых и произошедших изменений на локальных рынках:

а – оценка изменений на локальных рынках полевых работ; б – оценка изменений на локальных рынках исследований полного цикла

Если же говорить в целом, то результаты проведенного исследования («РИК») в части оценки степени развитости рынка социологических и маркетинговых исследований в регионах позволяют сделать следующие выводы:

1. На локальных рынках маркетинговых исследований доминирующей (общей для значи-

тельной части регионов) тенденцией является «Общее снижение бюджетов на маркетинговые исследования со стороны местных заказчиков по проектам полного цикла». Данную тенденцию отметили 39 % опрошенных, противоположную тенденцию – 15 % (в прошлом году – 33 % и 14 % соответственно).

2. Так же часто в качестве характерной тенденции отмечалось «Сокращение числа местных заказчиков на маркетинговые проекты полного цикла, перетекание маркетинговых бюджетов в Москву» (отметили 35 % опрошенных, противоположную тенденцию отметили 30 % респондентов).

3. В отношениях региональных исследователей с властными органами наиболее очевидной тенденцией является «Укрепление связей» между отдельными исследователями и органами власти, активная заинтересованность власти в работе с конкретными исследователями». Данную тенденцию отметили 52 % опрошенных, противоположную тенденцию – 10 % (в прошлом году – 43 % и 12 % соответственно).

4. Респондентами отмечается следующая закономерность: «Появление или активизация «черных социологов», участвующих в местных конкурсах на исследования для органов власти и выигрывающих за счет демпинга или доконкурсных договоренностей». Данную тенденцию отметили 50 % опрошенных, противоположную тенденцию – 10 % (в прошлом году 43 % и 6 %).

5. В развитии конкурентной ситуации на локальных рынках наиболее явной тенденцией является «Выход на исследовательский рынок компаний из смежных (или несмежных) областей (кадровый консалтинг, недвижимость, реклама, тренинги и т. д.)». Подобную тенденцию отметили 30 % опрошенных, противоположную тенденцию – 12 % (годом ранее – 35 % и 17 %). Этот эффект связан не столько с участием «черных социологов» в конкурсных закупках, сколько с тем, что, при прочих равных условиях, «рекламщики», «PR-щики», «промоутеры» во многих случаях оказываются «ближе» к клиенту, чем «рисечеры».

6. Данные, полученные в ходе исследования, фиксируют, что около 60 % от общего объема дохода региональной исследовательской компании обеспечивают полевые работы по заказам столичных исследовательских компаний. Наиболее характерной тенденцией в сфере взаимодействия региональных и столичных исследовательских компаний является «Ужесточение штрафных санкций и требований к отбраковке анкет со стороны заказчиков, использование заказчиком собственной системы контроля». Эту тенденцию отмечают 54 % опрошенных. «Снижение требований со стороны заказчика к контролю» отмечают лишь 3 % респондентов (в прошлом году – 41 и 4 % соответственно).

При этом «ужесточение штрафных санкций» в ряде случаев сопровождается умышленным (как минимум) согласием заказчика с фальсификацией данных в поле (по сути, речь идет о прямом сговоре менеджеров заказчика и исполнителя). Отдельные упоминания о подобных эффектах встречались в анкетах и ранее, однако лишь сейчас они приобрели действительно массовый характер.

7. Практически так же часто, как и обострение проблем с фальсификацией данных, в качестве одной из основных тенденций во взаимодействии региональных и столичных исследовательских компаний респондентами упоминался «Рост дебиторской задолженности, увеличение срока платежей за работы, выполненные по заказам столичных исследовательских компаний». Эту тенденцию отметили 49 % респондентов, противоположную – 10 % (год назад рост дебиторской задолженности отмечали 44 % респондентов, ее сокращение – 6 % опрошенных).

8. «Снижение цен на полевые работы по заказам столичных исследовательских компаний» отмечают 42 % опрошенных. Противоположную тенденцию («Повышение общего уровня цен на исследовательские работы в регионе со стороны столичных исследовательских компаний») заметили 14 % респондентов (в прошлом году – 40 и 9 % соответственно). Впрочем, проблема ценообразования, безусловно, является одной из «вечных» проблем, характерных для нашего рынка.

9. В части общих вопросов, связанных с организацией работы региональной исследовательской компании, наиболее явной тенденцией является «Увеличение сложностей с подбором / подготовкой внештатных сотрудников (интервьюеров, вводчиков, транскриберов)». Эту тенденцию (именно она является наиболее явной для регионов) отметили 71 % респондентов, противоположную – 5 % (год назад показатели составляли 56 и 5 % соответственно).

Завершая представление выявленных в ходе проекта «РИК» тенденций развитости рынка социологических и маркетинговых исследований в регионах России, можно отметить, что 2012 год более явно высветил те тенденции развития (если можно использовать этот термин в данном контексте) региональных рынков, которые были выделены в предыдущих волнах проекта. К сожалению, наиболее выраженные тенденции можно определить как «изменения

к худшему», осложняющие деятельность региональных компаний, снижающие рентабельность, повышающие риски и понижающие удовлетворение от работы. Единственная явная тенденция, находящаяся в «зеленой зоне» (позитивной) и отмеченная почти третью опрошенных (32 %), – это «Увеличение общего числа запросов / заказов на исследования со стороны столичных исследовательских компаний». Однако, справедливости ради, заметим, что год назад эту тенденцию отмечали 37 % респондентов.

Если же вернуться к главной цели исследования – профессиональное оценивание компаний-заказчиков полевых работ для организаций, размещенных в регионах России, то можно сказать, что наиболее известными исследовательскими компаниями (из числа включенных в список) являются «столичные» компании – ВЦИОМ (показатель Aided Awareness – 91 %), Левада-Центр (91 %), РОМИР (90 %), Исследовательская группа «ЦИРКОН» (88 %). Самые высокие показатели «охвата регионов России исследованиями» в 2012 году наблюдались у компаний: ВЦИОМ (78 %, годом ранее – 80 %); TNS Russia (71 %, ранее – 75 %), РОМИР (66 %, за год охват не изменился). Заметим, что на протяжении трех последних лет показатели охвата регионов устойчиво возрастают для следующих компаний: ВЦИОМ; РОМИР; Фонд «Общественное мнение», а также для «Фабрики маркетинга» и «Левада-Центра».

Полагаем, что информация, полученная в ходе реализации проекта «Профессиональный

рейтинг исследовательских компаний», интересна не только профессиональному сообществу и заказчикам социологических и маркетинговых исследований, но и всем, кому интересны судьбы социологии в стране.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Дулина, Н. В. Рейтинг региональных исследовательских компаний: основные результаты / Н. В. Дулина // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7. Философия. Социология и социальные технологии. – 2012. – № 2(7). – С. 64–73.
2. Звоновский, В. Б. Основные результаты исследования «Рейтинг исследовательских компаний» / В. Б. Звоновский // Маркетинг и маркетинговые исследования. – 2005. – № 2. – С. 11–20.
3. Звоновский, В. Б. Основные результаты исследования «Рейтинг исследовательских компаний» / В. Б. Звоновский // Маркетинг и маркетинговые исследования. – 2006. – № 3. – С. 25–38.
4. Токарев, В. В. Рынок социологических услуг в современной России: исторические предпосылки возникновения / В. В. Токарев, Н. В. Дулина // Известия ВолгГТУ : межев. сб. науч. ст. № 16(119) / ВолгГТУ. – Волгоград, 2013. – С. 49–52.
5. Токарев, В. В. Профессиональный рейтинг исследовательских компаний России. Итоги 2011 года / В. В. Токарев // Социология и общество: глобальные вызовы и региональное развитие: материалы IV очередного Всероссийского социологического конгресса; 23–25 октября 2012 г. – Уфа, С. 2015–2022, 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
6. Токарев, В. В. Ситуация в региональном сегменте рынка социологических и маркетинговых исследований России / В. В. Токарев // Социология и общество: глобальные вызовы и региональное развитие: материалы IV очередного Всероссийского социологического конгресса, 23–25 октября 2012 г. – Уфа, С. 3251–3255, 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

УДК 316

Е. В. Каргаполова

РЕГИОН В РУСЛЕ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА: СПЕЦИФИКА ПРОБЛЕМНОГО ПОЛЯ

Астраханский инженерно-строительный институт
E-mail: k474671@mail.ru

В статье исследуется регион в русле институциональной парадигмы, то есть как территория, объединяющая социальные институты. С одной стороны, совокупность социальных институтов региона структурирует и упорядочивает его социальное пространство, с другой – регион как относительно целостная и автономная территория дает возможность социальным институтам реализоваться.

Ключевые слова: регион, институциональный подход, институциональные изменения.

E. V. Kargapolova

REGION IN THE MAINSTREAM OF THE INSTITUTIONAL APPROACH: SPECIFICS OF THE PROBLEM FIELD

Astrakhan Civil Engineering Institute

The article investigates the region in the mainstream of the institutional paradigm, as a territory that unites the social institutions. On the one hand, a set of social institutions in the region structures and organizes its social space, on the other - the region as a relatively coherent and autonomous territory enables social institutions realized.

Keywords: region, the institutional approach, institutional change.

Регион – это особая форма организации социума в совокупности физико-географических, социально-демографических, культурных, социально-экономических, политико-административных характеристик социального взаимодействия. Исследование региона опирается на полипарадигмальную методологию, сочетающую в себе возможности различных подходов его изучения: системного (структурно-функционального), пространственно-территориального, социокультурного, антропосоциального, психологического, поведенческого, коммуникативного, деятельностного, конструкционистского, воспроизводственного, теории социального обмена и социальных сетей и др. При этом анализ региона как элемента социальной структуры, находящегося в процессе трансформации под влиянием институциональных изменений, требует привлечения эвристического потенциала институционального подхода. Сущность данного подхода в изучении социальной жизни заключается в анализе социальной структуры общества, а также процессов институциональных изменений, посредством которых социальные структуры, включая схемы, правила, нормы, превращаются в «руководящие» принципы для социального поведения. Институциональный подход является междисциплинарной методологией, используемой как социологией, так и экономикой.

В социологии институциональный подход базируется на теоретических положениях классического институционализма О. Конта, Г. Спенсера, Э. Дюркгейма, которые акцентируют внимание на социальных институтах как механизмах регуляции и обеспечения социального порядка, солидарности и согласия, относительно независимых от суждений, желаний или действий конкретных индивидов [12, 17, 5]. В русле социологического подхода исследовательский интерес фокусируется на нормативной структуре, социальных функциях, признаках института.

Неоинституциональный подход исходит из положений Р. Коуза, Д. Норта [13, 15–16]. Институты, по Д. Норту, – это «правила, механизмы, обеспечивающие их выполнение и нормы поведения, которые структурируют повторяющиеся взаимодействия между людьми» [15, с. 17]. Дискурс социальных институтов в неоинституционализме опирается на понятия прав собственности, трансакционных издержек, контрактных отношений и групповых интересов.

Экономистами регион исследуется как институт рыночной экономики, то есть опреде-

ленные «правила игры», механизмы, «нормы поведения субъектов единого хозяйственного комплекса, которые предполагают социально-экономическое взаимодействие, не отвергая определенные формы принуждения» [20, с. 17], либо как социально-экономическое образование [19], либо как специфическая организация и совокупность рынков, «действие которых ограничено границами региона, но в рамках межрегиональных обменов выходит за его пределы, оставаясь в то же время элементом национальной экономики» [6, с. 6–7].

Регион в русле институционализма социологами позиционируется как социальная единица, элемент социальной структуры общества, «индивидуальный актор», «коллективный субъект», характеризующийся коллективным сознанием, групповой идентичностью, коллективным поведением (действием), которые не сводятся к простой сумме сознаний и действий составляющих ее индивидов. Действия региональной социально-территориальной общности как коллективного актора, по мнению А. Ю. Заваляшина, «а) опосредованы социокультурными нормами территории проживания, б) сопровождаются извлечением и использованием территориальных ресурсов (от природных до социальных), в) рефлексированы ее представителями как территориальные» [7, с. 22]. Соответственно, территория региона рассматривается как экономический ресурс, как пространство перемещения и как социокультурная ценность.

Таким образом, регион в русле институционального подхода возможно рассматривать как территорию, объединяющую социальные институты. С одной стороны, совокупность социальных институтов региона структурирует и упорядочивает его социальное пространство, с другой – регион как относительно целостная и автономная территория дает возможность социальным институтам реализоваться.

Существует точка зрения, согласно которой роль институциональных изменений применительно к региональному уровню социальной структуры является несущественной. Более значимыми факторами являются ресурсообеспеченность, выгодность географического положения и агломерационный эффект, наличие «реальной конкуренции за инвестиции и человеческий капитал» [2, с. 106].

Исходя из теории неоинституционализма, институциональные изменения являются решающими для развития или упадка всего обще-

ства, так как социальные институты образуют базовую конструкцию общественно-экономических отношений, «уменьшают неопределенность, структурируя повседневную жизнь» [16, с. 22]. Нормативно-институциональную структуру, регулирующую поведение людей, считал центральным в определении социального факта Э. Дюркгейм: «Когда я действую как брат, муж или гражданин, когда я выполняю заключенные мною обязательства, я исполняю обязанности, установленные вне меня и моих действий правом и обычаем» [5, с. 412]. По Т. Веблену, институты как система жизни общества, привычный образ мышления людей оказывают решающее и непосредственное влияние на развитие общества [1, с. 201–202]. Роль институциональных изменений в социальной жизни региона возрастает в условиях трансформации его социальной структуры, когда на первый план выходят вопросы о том, каковы закономерности, объективные возможности механизмы, этой трансформации.

В теории неоинституционализма сущность институциональных изменений состоит в создании стимулов для экономического развития региона и страны на основе установления таких правил, следуя которым хозяйствующие субъекты получают выгоду, превышающую издержки. С точки зрения социологического подхода, сущность институциональных изменений заключается в их социальной полезности, которая состоит в сохранении институализированного, то есть гарантированного от случайности, устойчивого, самовозобновляющегося характера социальных взаимодействий, функциональности социальных институтов. При отсутствии социальной полезности наблюдается дисфункция общественных институтов, что, в терминологии неоинституционализма, приводит к росту трансакционных издержек и удорожанию связующих процессов, снижению социальной эффективности их функционирования [18].

В понимании Т. Веблена результат институциональных изменений заключается в естественном отборе социальных форм (институтов) по аналогии с естественным отбором в природе [1, с. 200]. По мнению Р. И. Капелюшникова, результатом институциональных изменений является «эффект блокировки», возникающий «вследствие симбиоза (сращивания) институтов и организаций на основе структуры побудительных мотивов, создаваемой этими институтами, а также обратным влиянием из-

менений в наборе возможностей на восприятие и реакцию индивидов» [10]. Другими словами, результатом институциональных изменений должны быть комплексные трансформации, затрагивающие все составляющие социального института как самоуправляющейся системы: сеть согласованных статусов-ролей; потребности, ценности, нормы, убеждения, общественное мнение, право, государство; социальные практики, в которых проявляются соответствующие статусы и роли. Решающая роль в институциональных изменениях, которые формируют конкурентоспособные преимущества страны, региона, принадлежит государству, которое, само являясь институтом, одновременно формирует другие социальные институты.

Некоторые исследователи обращают внимание на социокультурную обусловленность институциональных изменений, то есть низкую эффективность заимствования институциональных структур других стран и регионов без учета исторически сложившейся системы ценностей, менталитета, специфики исторического развития, национальных традиций [см., например, 3, 4, 7, 11, 18]. Опыт реформ в ряде стран (в том числе и в России) не подтверждает тезис об универсальном способе перехода к рыночной системе хозяйствования на основе радикальной либерализации, сущность которой состоит в эффективном отборе целесообразных институтов по принципу «выживание наиболее приспособленного» без любых форм государственного регулирования. Реализация в социальной практике подобной модели приводит к институциональному вакууму, когда демонтируется система «старых», традиционных социальных институтов, а взамен возникает целый комплекс нерыночных, социально нецелесообразных институтов, которые зачастую носят квазирыночный, криминальный характер. Все это направило интерес ученых-теоретиков на выявление социокультурной специфики природы и функций социальных институтов и институциональных изменений. Так, например, в концепции Д. Норта основная функция социальных институтов состоит в ограничении деятельности человека путем ее направления в строгие юридические границы нормативно-правовых актов, а человек позиционируется как эгоистически ориентированный контрагент. При этом И. Р. Гафаров отмечает, что наиболее соответствует российской действительности понимание функции социальных институтов

как не столько ограничивающих, сколько направляющих и облегчающих деятельность человека, и не столько на основе законов и формальных правил, сколько на основе культурных норм и традиций [3].

Что касается структуры институциональных изменений, то, в терминологии Д. Норта, институциональные изменения должны затрагивать две взаимозависимые стороны – формальные («институты») и неформальные («институции») институты. При этом неформальные институты, или «институции», – это установление, обычай, порядок, принятый в обществе, а формальные институты, или «институты», – это закрепление обычаев и порядков в виде нормативно-правовых актов или учреждения. И формальные правила, и неформальные ограничения в конечном счете формируются под воздействием субъективного мировосприятия людей, которое, в свою очередь, и определяет эксплицитный выбор формальных правил и развитие неформальных ограничений [15].

Неформальные институты, по Д. Норт, представляют собой некоторое обобщение правил, которые являются базисом для решения вопросов, связанных с обменом, но не рассматриваемых в рамках формальных правил. Источниками неформальных правил являются установившаяся практика, нормы морали, традиции и культура. Институции более стойки во времени, их гораздо сложнее изменить, чем формальные правила [16, с. 56–66].

Р. Ленуар, Д. Мерлье, Л. Пэнто, П. Шампань отмечают, что «в "сложном" обществе всякая институция неизбежно оказывает дифференцирующее воздействие на агентов, или, что одно и то же, различные социальные группы неравным образом предрасположены к тому, чтобы следовать требованиям той или иной институции» [14, с. 34]. Данное положение является значимым для регионально-территориального уровня социальной структуры при объяснении социокультурной специфики, разнообразия, различных темпов, векторов институциональных изменений в регионах в русле институциональной парадигмы.

Существует точка зрения, что источником институциональных изменений формальных институтов и формальных правил является в большей степени обслуживание интересов тех, кто занимает властные позиции, позволяющие влиять на формирование новых формальных правил [см., например, 16, с. 22]. На взгляд

автора, подобная ситуация приводит к снижению социального капитала, доверия и репутации формальных институтов и, как следствие, – их дисфункции. Неустойчивость и дисбаланс социальных институтов наблюдаются также в случае разрыва во времени или резкого изменения формальных правил на фоне старых неформальных норм. В подобной ситуации старые институты подавляются новыми моделями формальных правил и новой структурой институтов.

Эффективность институциональных изменений формальных институтов в регионах определяется существованием: горизонтальной симметрии, которая заключается в равенстве статусов и возможностей субъектов федерации; информационной симметрии, когда центр имеет возможность отслеживать региональные законодательные акты, затрагивающие интересы центра; прозрачностью в отношениях между центром регионами [9].

Такими образом, регион в русле институционального подхода возможно рассматривать как коллективный субъект, совокупность социальных институтов которого структурирует и упорядочивает его социальное пространство. Эффективность институциональных изменений в регионе заключается в их социальной полезности, то есть сохранении устойчивого, самовозобновляющегося характера социальных взаимодействий. При этом дифференцирующий характер действия институций в социокультурном пространстве определяет специфику реализации социальных институтов в пределах границ региона как относительно целостной и автономной территории.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Веблен, Т. Теория праздного класса / Т. Веблен. – М. : Прогресс, 1984. – 370 с.
2. Гамбеева, Ю. Н. Институциональная среда и ее влияние на конкурентоспособность региона / Ю. Н. Гамбеева // Вестник ПАГС. – 2012. – № 4. – С. 103–108.
3. Гафаров, И. Р. Развитие институциональной среды современной российской экономики: дис. ... канд. экон. наук / Гафаров И. Р. – Казань, 1999. – 187 с.
4. Дулина, Н. В. Социокультурное пространство региона: методология исследования : монография / Н. В. Дулина, О. В. Естрина, Т. И. Игнатенко, Н. А. Овчар, М. М. Самчук, О. И. Ситникова. – Волгоград : Волгоградское научное издательство, 2011. – 132 с.
5. Дюркгейм, Э. О разделении общественного труда. Метод социологии / Э. Дюркгейм. – М. : Наука, 1991. – 575 с.
6. Заборовская, О. В. Формирование и развитие человеческого капитала в регионе: институциональный подход : дис. ... д-ра экон. наук / Заборовская О. В. – СПб., 2005. – 460 с.

7. Завалишин, А. Ю. Территориальное поведение социально-территориальной общности (на примере региональных общностей России) : автореф. дис. ... д-ра социол. наук / Завалишин А. Ю. – Хабаровск, 2009. – 39 с.
8. Ильина, Е. В. Совершенствование институциональной среды как фактора инновационного развития региона (на примере Республики Татарстан) [Электронный ресурс] / Е. В. Ильина // Управление экономическими системами. Электронный научный журнал. – 2011. – № 12. – Режим доступа: ues.ru, свободный. – Заглавие с экрана. – Яз.рус. – (Дата обращения: 18.03.2013).
9. Калюжная, Н. Я. Конкурентоспособность российских регионов в условиях глобализации / Н. Я. Калюжная. – М. : ТЕИС, 2004. – 526 с.
10. Капелюшников, Р. И. Новая институциональная теория [Электронный ресурс] / Р. И. Капелюшников. – Режим доступа: <http://libertarium.ni/10625>, свободный. – Заглавие с экрана. – Яз.рус. – (Дата обращения: 15.03.2013).
11. Каргаполова, Е. В. Тридцатый регион: потенциал социального развития : монография / Е. В. Каргаполова. – Волгоград : Волгоградское научное изд-во, 2011. – 375 с.
12. Конт, О. Курс положительной философии : в 2 т. / О. Конт. – СПб. : Посредник, 1899.
13. Коуз, Р. Фирма, рынок и право / Р. Коуз. – М. : Новое издательство, 2007. – 224 с.
14. Лемуар, Р. Начала практической социологии / Р. Лемуар, Д. Мерлье, Л. Пэнто, П. Шампань. – М. : Ин-т экспериментальной социологии ; СПб. : Алетейя, 2001. – 410 с.
15. Норт, Д. Вклад неoinституционализма в понимание проблем переходной экономики [Электронный ресурс] / Д. Норт. – Режим доступа: finansy.ru/publ/north.htm, свободный. – Заглавие с экрана. – Яз.рус. – (Дата обращения: 12.03.2013).
16. Норт, Д. Институты, институциональные изменения и развитие экономики / Д. Норт. – М. : Фонд экономической книги «Начала», 1997. – 180 с.
17. Спенсер, Г. Основные начала / Г. Спенсер. – СПб. : Изд-во Л. Ф. Пантелеева, 1897. – 473 с.
18. Табурчак, А. П. Институциональная среда и эффективность связующих процессов корпоративных структур в промышленности / А. П. Табурчак [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://scipeople.ru/publication/94519>, свободный. – Заглавие с экрана. – Яз.рус. – (Дата обращения: 14.03.2013).
19. Чуб, А. А. Регион как социально-экономическое образование: факторы устойчивости и институциональные предпосылки развития : автореф. дис. ... д-ра экон. наук / Чуб А. А. – Владимир, 2012. – 42 с.
20. Штанчаев, А. Ш. Институциональная среда экономического развития региона : дис. ... канд. экон. наук / Штанчаев А. Ш. – М., 2005. – 160 с.

УДК 008:316
ББК 71+60.546.21

А. Ю. Барковская, М. П. Назарова

СТРЕСС-ФАКТОРЫ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО БОЛЬШОГО ГОРОДА

Волгоградский государственный архитектурно-строительный университет

E-mail: anna_bark@mail.ru

В статье описаны симптомы и проявления стресса, который характерен для жителей крупного города, – синдрома большого города. На основе междисциплинарного анализа выделены стрессогенные факторы в социокультурном пространстве большого города: высокая плотность городского населения, уплотнение информационной среды, архитектурное пространство города, транспорт, изменение биоритмов, экологические стрессоры, шум, городской климат.

Ключевые слова: социокультурное пространство города, стресс, городской стресс, синдром большого города, стресс-факторы.

A. Y. Barkovskaya, M. P. Nazarova

STRESS FACTORS IN THE SOCIOCULTURAL SPACE OF A MODERN METROPOLITAN CITY

Volgograd State University of Architecture and Civil Engineering

This article describes the symptoms and outpouring of stress, which is typical for citizens of a metropolis – big city syndrome. On the base of the interdisciplinary analysis, the authors tease out the stress factors in the sociocultural space of a big city: densely populated urban areas, impacted information environment, architectural city space, transport infrastructure, changes in biorhythms, ecological stressors, noise, city climate.

Keywords: sociocultural city space, stress, city stress, big city syndrome, stressors.

Современная урбанизация характеризуется формированием и распространением городского образа жизни, городской культуры. Многомерность культуры не может быть определена исключительно в темпоральных характеристиках, поэтому немаловажен анализ городской культуры с точки зрения ее пространственных характеристик. Пространственная парадигма

позволяет увидеть культуру и социум как системное единство, обладающее особой структурой и характеристиками. Городское социокультурное пространство представляет собой среду обитания человека, характеризующуюся специфическими вещно-предметными и социально-коммуникативными особенностями его существования. И. В. Тулиганова определяет со-

циокультурное пространство города как системе информационно-коммуникативных оснований социальной деятельности, воплощенных в разнообразных знаково-символических продуктах социокультурной практики, локализованных в определенных территориальных границах [8, с. 7].

В силу того, что процесс урбанизации и общественного развития во много раз опережает процесс эволюции человека, адаптационные возможности его организма в современном городском пространстве ограничены. Следствием давления совокупности факторов городской среды на субъекта является состояние городского стресса – эмоционально-поведенческого комплекса, возникающего вследствие действия определенных факторов городского образа жизни, проявляющегося на когнитивном, конативном и аффективном уровнях [4]. Отдельные проявления городского стресса частично взаимозависимы, поэтому в научной литературе все чаще используется понятие «синдром большого города». В медицине и психологии термин синдром указывает на ассоциацию некоторого количества симптомов, особенностей, явлений или характеристик, которые часто происходят вместе, таким образом, что наличие одной особенности предупреждает исследователя о присутствии остальных. Синдром не равнозначен болезни как нозологической форме, так как причины его могут быть различными. Используя понятие «синдром большого города», мы имеем в виду совокупность признаков, имеющих общий механизм возникновения и характеризующих определенное патологическое состояние организма, а междисциплинарный подход позволит интегрировать исследования философов, психологов, социологов, медиков, экологов, архитекторов.

Под стрессом понимают общую реакцию организма на очень сильное воздействие, будь то физическое или психологическое, а также состояние нервной системы организма, которое нарушает состояние его благополучия. Рассматривая стрессогенные характеристики города, мы подразумевали дистрессовое реагирование как состояние, дезорганизующее поведение горожан, негативно влияющее на их здоровье. Ситуации, когда городская среда приводит к эустрессу, мы не затрагивали.

Социальную потребность жить не в хаотичном, а осмысленном и символически организованном пространстве можно признать одним из

древнейших побуждений человека. Почему же в настоящий момент появилась необходимость управлять процессом, который на протяжении тысячелетий протекал стихийно? Согласно Г. Зиммелю, пространственные формы под воздействием социальных интеракций приобретают качественные характеристики. Каждая часть пространства обладает исключительностью, поскольку социальное взаимодействие между индивидами и группами в обществе привязано к определенной территории, маркированной особым образом. Архитектурное пространство региона, города, района фиксирует социальные взаимодействия определенного типа пространственными объектами. Таким образом, прослеживается взаимозависимость между социальными взаимосвязями и архитектурными практиками, и чем более комфортным для городского сообщества станет пространственная организация, тем в меньшей степени будут наблюдаться признаки городского стресса у конкретных индивидов.

Городской стресс может быть рассмотрен как разновидность общественного и экологического одновременно, или, на наш взгляд, его можно называть социально-экологическим. Городское сообщество как большая группа людей в условиях города испытывает общественный стресс, связанный с социальными и экономическими проблемами и экологический стресс, обусловленный воздействием неблагоприятных условий окружающей среды, ожиданием такого воздействия или его последствий. Достаточно перечислить факторы, под давлением которых находятся горожане: потоки избыточной информации, чрезмерное число социальных проблем и контактов, дефицит времени, гиподинамия, эмоциональные перегрузки, вредные привычки, а также загрязнение атмосферы, воды, земельных ресурсов выбросами промышленности и транспорта, электромагнитные поля, вибрация и шум, химизация быта, чтобы понять, как тесно переплетаются социальные проблемы с экологическими. В сознании людей понятие городского стресса соотносится с такими понятиями, как усталость, раздражительность, напряжение и даже немотивированная ненависть и агрессия к окружающим людям. В основе генеза городского стресса лежат неудовлетворенность средовыми характеристиками города и нагрузки, связанные с негативным влиянием городского образа жизни на психическое, физическое здоровье и эмоциональное благополучие.

чие человека. Для их качественной характеристики вполне возможно обратиться к системе индикаторов, мониторинг которых позволяет диагностировать *социальное самочувствие* и *социальное настроение* горожан, при этом социальное самочувствие выступает в качестве некой основы, исходного структурного элемента для формирования социального настроения личности, ее направленности. Н. А. Овчар определяет *социальное самочувствие* через отношение индивидов к своему месту в системе социальных связей, степень адаптированности к изменениям, отношение к перспективам и факторам изменения своего социального статуса, ощущение комфортности, а *социальное настроение* как ощущение себя в качестве выигравшего-проигравшего, общую эмоциональную реакцию на социальные изменения [6, с. 39].

Сами по себе многочисленные стрессоры большого города не являются его причинами, главное здесь то, как человек их воспринимает, относится к ним. Стрессор (стресс-фактор, стресс-ситуация) это чрезвычайный или патологический раздражитель, значительное по силе и продолжительности неблагоприятное воздействие, вызывающие стресс. Все по-разному реагируют на происходящее, для кого-то одни стрессоры являются источником сильного стресса, для кого-то – другие. Причины возникновения стресса разнообразны, а формы проявления индивидуальны.

Городская среда изобилует факторами, которые вполне можно определить как стрессогенные. В первую очередь, это: высокая плотность населения и, как следствие, более частые вынужденные контакты, интенсификация взаимодействий между людьми; информационные перегрузки за счет высокого развития СМИ и все той же высокой интенсивности социальных взаимодействий; концентрация и интеграция различных сфер и областей деятельности, различных социальных и демографических групп и типов социального поведения на относительно ограниченной территории. Это и сама пространственная организация территории, включая неблагоприятную визуальную среду. Безусловно, это и различные неблагоприятные экологические стрессоры, кроме того, укажем и менее стрессогенные факторы, вклад которых в формирование синдрома большого города не стоит недооценивать, – изменение биоритмов горожан и влияние городского климата. Выделим стрессогенные факторы, которые приводят к «синдрому большого города»:

1. *Высокая плотность городского населения.*

Несмотря на то, что Россия имеет очень низкую плотность населения, всего 8,4 чел./км² (180-е место в мире), плотность населения в крупных городах вполне сопоставима с плотностью населения мировых мегаполисов, например, плотность проживания москвичей составляет 10588 чел./км² (6-е место в мире), а петербуржцев 3267 чел./км² (17-е место в мире) [3]. Если учесть, что городское население России составляет 72 %, а удельный вес жителей больших городов (с населением более 100 тыс. чел.) возрос до 65,7 % городского населения к началу 2009 года, то нехватка жизненного пространства становится все более актуальной для подавляющего большинства россиян [9]. Скопление значительного количества людей на сравнительно маленькой территории: на центральных улицах и площадях города, в жилых массивах многоэтажек, построенных по принципу «окно в окно», в зданиях общественного назначения, в общественном транспорте – для больших городов явление привычное. И если дома человек находится на маленькой территории с близкими, то во всех прочих местах приходится пускать в свое интимное пространство совершенно посторонних людей. Каждому человеку необходимо свое, персональное пространство, а в городе, особенно крупном, житель часто не располагает даже 1/10 этого нужного личного пространства, что проявляется в ощущении тесноты и раздражения, агрессии в отношении других людей. Скученность людей в городе приводит к эмоциональному равнодушию, незнакомые воспринимаются как неодушевленные предметы. Все чаще бывает, если с кем-то на улице или в общественном месте случится беда – мало кто из прохожих обращает внимание. Невозможность всем дарить свое внимание и то, что такое равнодушие к окружающим аморально, а иногда и преступно, тоже может привести к неврозу.

2. *Уплотнение информационной среды.*

В урбанизированной среде резкое увеличение численности и плотности населения неизбежно приводят к интенсификации информационного обмена и ускорению протекания динамических процессов. Стресс порождает возрастающая конкуренция и ускорение темпа жизни. Если когда-то была одна технология на пять поколений, то с середины прошлого века стало пять технологий на одно поколение и в мегаполисе человеку приходится постоянно обучаться.

Чтобы быть быстрее и эффективнее остальных, он вынужден постоянно увеличивать и усложнять свои технические арсеналы – сотовые телефоны, ноутбуки, смартфоны. Традиционное противопоставление приватного и публичного пространства в современном городе подрывается, начиная с мобильного телефона, Интернета, СМИ. Уместно говорить об интерактивном информационном пространстве. Новые способы общения: социальные сети, многочисленные форумы и чаты в интернете; реклама на улицах, в транспорте, в индивидуальных почтовых ящиках, рост мощностей телерадиовидеоаппаратуры, повсеместные мобильные звонки и переговоры – все это привело к резкому сокращению «зон уединения и покоя» для рядового горожанина [11, с. 90]. В обществе всерьез обсуждается проблема создания правовых рамок для применения мобильных телефонов и использования блокираторов, «глушилки» сигнала предлагается включать, например, в театрах во время спектаклей или в храмах. В условиях города ставится вопрос выработки новой информационной культуры, которая предполагает выработку оптимальной реакции на поступающую информацию и адекватное поведение личности; формирование умения действовать в условиях избыточной информации, правильно оценивать качественную сторону информации; выработку навыков защиты личности от информационного шума.

3. *Архитектурное пространство города.* Визуальная среда оказывает серьезное влияние на психику человека, ведь человек очень чутко реагирует на то, что он видит. Изучение взаимодействия человека с визуальной окружающей средой является предметом видеоэкологии. Современная архитектура в огромных количествах производит гомогенную среду, в которой либо совсем отсутствуют видимые элементы, либо число их резко снижено, и агрессивную окружающую среду, в которой человек моментально видит большое число одинаковых элементов. В гомогенном поле (огромные плоскости из бетона и стекла, глухие заборы, монотонные подземные переходы, асфальтовые покрытия и т. п.) глазу не за что «зацепиться», от недостатка информации, поступающей в мозг, возникают неприятные ощущения. Опасны и агрессивные поля (ряды одинаковых окон на стенах многоэтажных домов, множество самих однотипных домов в ограниченном пространстве, сетки или перегородки из одинаковых де-

талей на фасадах, заборах, тротуарах и т. п.), поскольку в мозг поступает избыток однородной информации. Жители новых микрорайонов, окруженные такими полями постоянно, подвержены депрессии. По мнению австрийского архитектора Ф. Хундертвассера, как строгая униформа и затянутый на шее галстук ограничивают свободу и развитие человека, так и однообразность типовых построек и их схематичность наносят вред физическому и психическому здоровью человека: «Все это множество домов, которое мы все терпим в их массе, – бесчувственное и неэмоциональное, диктаторское, агрессивное, безбожное, гладкое, стерильное, неприкрашенное, анонимное и до зевоты скучное». Чтобы архитекторы могли вылечить эти больные и отвратительные строения, заключает Ф. Хундертвассер, необходима новая профессия – архитектурный доктор [11]. Психологи считают, что неблагоприятная визуальная среда города одна из важнейших причин возрастания агрессивности людей, особенно подростков. Жители не испытывают душевной привязанности к своему городу – отсюда вытопанные газоны, запущенные подъезды, мусор на улицах, вандализм.

Архитектурное пространство мегаполисов вызывает у горожан неудовлетворенность с эстетической и информационной точек зрения. Заслуживают внимания рассуждения Г. Зиммеля об укорененности индивидов на месте как важной характеристике социальных групп. По его мнению, фиксирование точки в пространстве ведет к индивидуализации места. Г. Зиммель отмечал, что использование «имен» домов вместо номеров придает владельцам чувство собственной уникальности и пространственной индивидуальности. Также Г. Зиммель полагает, что социальные единицы привязаны к определенным пространственным формам и «представлены в повседневной жизни семьей и клубом, воинской частью и университетом, профсоюзом и религиозной общиной, которые имеют фиксированные места, их «дом» [12, р. 611]. Пространственные формы, таким образом, эмоционально окрашены, что делает их «своими» для определенной социальной группы. Г. Зиммель придает архитектурным объектам социальные смыслы и признает их влияние на созерцающего их человека. «Венецианские дворцы представляют собой какую-то напыщенную игру, уже правильностью своих форм маскируя индивидуальные характеры своих

людей. Все люди в Венеции словно ходят по сцене: в их деловитости, которая ничего не создает, или в их пустой мечтательности, они то и дело появляются откуда-нибудь из-за угла, чтобы тотчас же исчезнуть за другим углом, всегда имея при этом в себе нечто от актеров, которые по ту сторону сцены суть ничто» [5, с. 56]. Отсутствие эмоциональных привязок в архитектурном пространстве города ведет к отчуждению человека от его пространственной среды, что негативно влияет на его самоидентификацию, способствует девиантному поведению.

4. *Интенсивная автомобилизация и городской транспорт.* Эти факторы стресса вызваны необходимостью интенсивных пространственных передвижений, вызванных территориальной разобщенностью (родственников, друзей, культурного центра или работы от мест жительства). Среди наиболее стрессогенных ситуаций необходимо выделить: пробки, необходимость преодолевать достаточно большие расстояния, общественный транспорт, не всегда предоставляющий нужный уровень комфорта. Уплотнение жилой среды приводит к интенсивной автомобилизации, а это, в свою очередь, к нехватке парковочных мест и как следствие, гаражи во дворах, парковка на тротуарах и газонах, что вызывает ощущение нехватки жизненного пространства.

5. *Изменение биоритмов.* До появления электричества ритм работы и отдыха человека всецело был подчинен естественным природным ритмам, то есть световой день человек мог посвящать работе, а ночь, то есть 9–12 часов, в зависимости от времени года, – сну. С появлением электричества световой день изменился, появилась «ночная жизнь», жизнь работающих людей стала протекать согласно непрерывным технологическим ритмам и потребностям инфраструктуры города, да и отдых все чаще реализуется в рамках новых культурных стандартов большого города именно ночью, например, в ночных клубах или кинотеатрах, предлагающих своим посетителям ночные показы. Российский социолог И. В. Бестужев-Лада считает, что городское население отличается от сельского образом жизни, в качестве критерия использует продолжительность дневного времени деятельности. Если человек ложится спать позже 23 часов, то, независимо от его места проживания, он причисляется к городскому жителю [1]. Этот неестественный, не соответствующий природе человека режим вносит свою лепту в синдром большого города.

6. *Экологические стрессоры.* Это те внешние стимулы, которые существуют в физической среде. Наиболее широко изучаемыми экологическими стрессорами являются жара и холод, загрязнение воздуха, воздействие солнечных лучей, люминесцентное освещение, слуховые раздражители, запахи, гравитация, атмосферное давление и влажность. Во всех случаях эти переменные рассматриваются в качестве элементов физического окружения, которые вынуждают организм реагировать на них для поддержания гомеостаза [7]. Особое значение на фоне техногенных аварий (Чернобыль, Фукусима) приобретает радиотоксикация как разновидность экологического стрессора, действие которого не ощутимо физически, но чрезвычайно опасно и для физического и для психического здоровья населения.

7. *Техногенный или искусственно созданный шум.* Самый комфортный уху человека звук располагается в пределах 35 децибел, этого уровня шума достигают: шелест листвы, журчащая вода, пение птиц. Все, что выше этого уровня, может вызвать усталость у индивида, а за ней и раздражение и агрессию. Главным источником шумового загрязнения в городах являются транспортные и промышленные шумы, формирующие зоны акустического дискомфорта.

8. *Городской климат.* Этот фактор оказывает воздействие на самочувствие человека, воздействуя на него через погодные факторы. Климатические условия крупного современного города создаются самим городом: во-первых, городская застройка и дороги нагреваются солнцем сильнее естественной поверхности, а во-вторых, промышленные предприятия, отопительные системы и автотранспорт нагревают воздух над городом и загрязняют его дымом и газообразными продуктами сгорания, тем самым обогащая его ядрами конденсации. В результате городской климат характеризуется: повышенной температурой в больших городах (в среднем на 3–5 °C больше, чем в окрестностях); ослаблением солнечной радиации и уменьшением часов солнечного сияния; увеличением облачности и осадков летом, туманов зимой (в городах осадков на 10–15 % больше, чем в сельской местности; туманов на 30–100 %), понижением относительной влажности [2]. Городской климат может провоцировать метеоневроз – зависимость человека от определенной погоды. Болезнь под таким названием пока не вошла в медицинские учебники, однако, это

дело ближайшего будущего. Проявления этого недуга: скука, усталость, апатия – субъективны, не поддаются измерению и плохо изучены и медиками и социологами.

Антропологический подход к рассмотрению города концентрирует свое внимание на проблеме человеческого существования в социокультурном пространстве. Сосредоточение внимания на психологических проблемах горожан способствует становлению теорий, рассматривающих жизнь людей в городе в едином комплексе как «социокультурное явление». Все выявленные стрессогенные факторы не новы, но их анализ и культурологическая интерпретация позволит, на наш взгляд, иначе посмотреть на необходимость формирования социокультурного пространства современного города, исходя не только из потребностей производства, экономической выгоды или создания символических архитектурных доминант, а подчеркнуть необходимость создания городского пространства, комфортного для существования городского сообщества и конкретного индивида.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бестужев-Лада, И. В. Социальное прогнозирование. Курс лекций. Педагогическое общество России, 2002. [Электронный ресурс] / И. В. Бестужев-Лада // Центр гуманитарных технологий. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/3019>
2. Большая советская энциклопедия. Городской климат. URL: http://enc-dic.com/enc_sovet/Gorodsko-klimat-10299.html (Дата обращения 12.01.2014)
3. Википедия — свободная энциклопедия. Плотность населения. URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/%CF%E8%EE%F2%ED%EE%F1%F2%FC_%ED%E0%F1%E5%EB%E5%ED%E8%FF (Дата обращения 12.01.2014)
4. Городской стресс: что это такое? Социально-психологическое исследование причин возникновения городского стресса. URL: <http://envpsylab.ucoz.ru/publ/2-1-0-5> (Дата обращения 12.01.2014)
5. Зиммель, Г. Венеция / Г. Зиммель // Логос. – 2002. – № 3–4.
6. Овчар, Н. А. Влияние элементов информационного пространства на социальное самочувствие населения / Н. А. Овчар // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 9(57) / ВолгГТУ. – Волгоград, 2009. – (Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания»; вып. 6). – С. 39.
7. Психологическая энциклопедия. Средовой стресс. URL: http://medslovo.com/psihologicheskaya_entsiklopediya/page/sredovoy_stress_environmental_stress.1555/ (Дата обращения 12.01.2014)
8. Тулиганова, И. В. Социокультурное пространство современного города: автореферат дис. ... канд. филос. наук / Тулиганова И. В. : 09.00.11. – Саратов, 2009. – 17 с.
9. Федеральная служба государственной статистики (Росстат) – www.gks.ru, Российский статистический ежегодник. 2009 г.
10. Хундертвассер, Ф. Архитектурный доктор, 1990. Опубликовано 12.02.1990 г. в газете AZ (Arbeiter Zeitung). URL: http://www.hundertwasser.ru/philosophy/pages/1990--The_Architecture_Doctor--RUS--Hundertwasser.html
11. Яницкий, О. Н. Россия как экосистема / О. Н. Яницкий // Социологические исследования. – 2005. – № 7.
12. Simmel, G. Sociology: inquiries into the construction of social forms / translated and edited by A. Blasi, A. Jacobs, M. Kanjirathinkal; with an introduction by H. Helle. – Leiden-Boston: Brill, 2009.

УДК 316.3
ББК 60.5

С. В. Каргаполов, Е. В. Каргаполова***

СОЦИАЛЬНОЕ САМОЧУВСТВИЕ НАСЕЛЕНИЯ РЕГИОНА: ОПЫТ МОНИТОРИНГОВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

*Астраханский государственный университет
*Астраханский инженерно-строительный институт
E-mail: k474671@mail.ru

В статье рассматриваются результаты мониторинговых исследований социального самочувствия населения в целом и его составляющих (защищенность от опасностей, удовлетворенность жизнью, социальный оптимизм) конкретного региона Российской Федерации – Астраханской области в динамике за период 2009–2012 гг., проводится сопоставительный анализ аналогичных исследований по Российской Федерации.

Ключевые слова: социальное самочувствие, регион, мониторинговые исследования, защищенность от опасностей, удовлетворенность жизнью, социальный оптимизм, социокультурная безопасность, защищенность, социальные опасности.

S. V. Kargapolov, E. V. Kargapolova***

SOCIAL STATE OF HEALTH THE REGION'S POPULATION: EXPERIENCE OF MONITORING RESEARCHES

*Astrakhan State University
**Astrakhan Civil Engineering Institute

This paper discusses the results of monitoring studies of social well-being of the population as a whole and its components (protection from hazards, life satisfaction, social optimism) a specific region of the Russian Federation – the Astrakhan region in dynamics for the period 2009-2012., Conducted a comparative analysis of similar studies on the Russian Federation.

Keywords: social well-being, region, monitoring studies, protection from the dangers of life satisfaction, social optimism, sociocultural safety, security, social danger.

Исследование социального самочувствия населения является источником ценнейшей информации о субъективной оценке жителями условий их жизнедеятельности в самом широком смысле. При этом социальное самочувствие населения возможно понимать как устойчивое состояние равновесия, благополучия, достигаемое при условии создания социально-полезных благ на трех уровнях – материальном (умеренное удовлетворение подлинно-социальных материальных потребностей), нравственном (разделяемые большинством населения региона нормы нравственности и морали, придающие устойчивость и целостность личностному бытию) и духовном (наличие интегрирующего ядра ценностей, обеспечивающего относительную целостность региона в социокультурном пространстве). Самочувствие населения является также важнейшим индикатором, отражающим результат происходящих в современной России социальных трансформаций. «Социальное самочувствие определяется через отношение индивидов к своему месту в системе социальных связей как степень адаптированности к изменениям, отношение к перспективам и факторам изменения своего социального статуса, ощущение комфортности, ощущение себя в качестве выигравшего-проигравшего, общая эмоциональная реакция на социальные изменения» [3, с. 39].

Одной из методик эмпирического исследования социального самочувствия является индекс социального самочувствия и его составляющие (индекс защищенности от социальных опасностей, индекс удовлетворенности жизни в целом, индекс социального оптимизма)¹.

Рассмотрим динамику субъективных оценок социальных опасностей астраханцев за период 2009–2012 гг.² Как видно из табл. 1, показатели защищенности существенно, социально значимо снижаются по всем видам социальных опасностей. При этом динамика снижения ко-

личества ответов «защищен» превышает динамику увеличения количества ответов «не защищен». Таким образом, астраханцы в 2012 г. склонны более категорично оценивать свое социальное положение как «незащищенное». Обращает на себя внимание существенное (на 6,6 %) в данном ряду ответов снижение количества ответов «защищен» по такому виду социальных опасностей как преследование за политические убеждения, при этом количество ответов «пожалуй, не защищен», «совсем не защищен» увеличилось также существенно – на 13,4 %. На 8,1 % увеличилось количество ответов «пожалуй, не защищен», «совсем не защищен» по такому виду социальных опасностей как произвол правоохранительных органов, на 5,2 % – одиночество и заброшенность, а также притеснения из-за пола и возраста, на 4,3 % – произвол чиновников, на 3,1 % – притеснения за религиозные убеждения, на 2,4 % – экологическая угроза, на 2,2 % – ущемления из-за национальности, на 2,1 % – притеснения за религиозные убеждения, на 1,3 % – бедность, 0,7 % – преступность. Иерархия оценки астраханцами пяти самых острых социальных опасностей по результатам 2009 г. сохраняется и в 2012 г.: на первое место (% ответивших «совсем не защищен»); «пожалуй, не защищен» от числа опрошенных) вышли преступность и бедность (разница минимальная – 53,3 и 52,4 % ответов соответственно), на второе место (опять же с минимальной разницей) – произвол чиновников и экологическая угроза (52,67 и 52,1 % ответов соответственно), на третье место – произвол правоохранительных органов.

Результаты регионального исследования в контексте распределения социальных опасностей в иерархической последовательности в принципе соотносятся с результатами Всероссийского мониторинга «Ценности и интересы населения России», полученными Центром изучения социокультурных изменений института философии РАН в 2006 г., но при этом уровень социальных опасностей россиянами в 2006 г. оценивался несколько выше: преступность – 71 % ответов, бедность – 68 % ответов, экологическая угроза – 62 % ответов, произвол чиновников – 59 % ответов, произвол правоохранительных органов – 52 % ответов [4, с. 683]. В 2010 г. уровень социальных опасностей в оценке среднестатистического россиянина несколько снизился по всем видам социальных опасно-

¹ Правила подсчета индекса см.: [4, с. 792].

² Здесь и далее приводятся результаты конкретных социологических исследований методом интервью, проведенных в Астраханской области в 2009 г. (N = 1000) и 2012 г. (N = 600) научно-исследовательской лабораторией Астраханского инженерно-строительного института по Типовой методике Всероссийской научно-исследовательской программы Института философии РАН «Социокультурная эволюция российских регионов» (руководители Н. И. Лапин, Л. А. Беляева). Выборки являются репрезентативными по половозрастной и территориально-поселенческой структуре. Результаты исследования 2009 г. изложены в монографиях [1, 2]. Авторы выступали в исследовании 2012 г. в качестве руководителя и соисполнителя.

стей, за исключением экологической угрозы³. В целом степень незащищенности жителей Астраханской области от социальных опасностей несмотря на существенный рост за период 2009–2012 гг. остается гораздо более низкой, чем в среднем по России (за исключением преследования за политические убеждения). Дан-

ное обстоятельство подтверждает гипотезу о сельском, коллективистском характере менталитета астраханцев, пока еще характеризующемся меньшей степенью притязательности и мышления в категориях опасностей, присутствующих, в большей степени, урбанизированному сознанию.

Таблица 1

**Астраханская область: незащищенность населения от острых социальных опасностей
(% ответивших «совсем не защищен»; «пожалуй, не защищен» от числа опрошенных)**

Виды опасностей	Единицы территориального деления			
	Астраханская область		Российская Федерация	
	2009 г.	2012 г.	2006 г.	2010 г.
Преступность	52,6	53,3	71,0	62,3
Бедность	51,1	52,4	68,0	59,1
Экологическая угроза	49,7	52,1	62,0	64,5
Произвол чиновников	48,3	52,6	59,0	51,0
Произвол правоохранительных органов	36,8	46,9	52,0	44,4
Одиночество и заброшенность	32,3	37,5	44,0	42,0
Преследования за политические убеждения	16,5	29,9	17,0	21,0
Притеснения из-за пола или возраста	16,2	21,7	26,0	29,0
Ущемления из-за национальности	11,5	13,7	13,0	15,0
Притеснения за религиозные убеждения	10,2	13,3	10,0	13,0

Таблица 2

**Степень удовлетворенности жителей Астраханской области
своей жизнью в целом (в % от числа опрошенных)**

Варианты ответов	Единицы территориального деления			
	Астраханская область		Российская Федерация	
	2009 г.	2012 г.	2006 г.	2010 г.
Полностью удовлетворены	16,8	17,3	9,0	12,5
Скорее удовлетворены	39,6	49,8	45,0	46,3
Затруднились сказать точно	16,3	15,4	17,0	14,1
Не очень удовлетворены	22,4	15,2	24,0	20,9
Совсем не удовлетворены	3,7	1,5	5,0	5,8
Отказались от ответа	1,2	0,8	–	0,4

Что касается обобщенной характеристики социального самочувствия – удовлетворенности населения своей жизнью в целом, то численность астраханцев, скорее удовлетворенных своей жизнью, увеличилась за период 2009–2012 гг. на 10,2 %; численность не очень удов-

летворенных и совсем неудовлетворенных, напротив, снизилась на 7,2 и 2,2 % соответственно. В среднем по Российской Федерации в 2010 г. на 3,5 % увеличилась категория полностью удовлетворенных своей жизнью, численность остальных категорий изменилась незначительно. Таким образом, к 2012 г. категория в различной степени удовлетворенных астраханцев (67,1 %) стала существенно превышать аналогичную категорию среднестатистических россиян (58,8 %) (см. табл. 2).

³ Здесь и далее используются результаты Всероссийского мониторинга «Ценности и интересы населения России», полученные Центром изучения социокультурных изменений института философии РАН в 2010 г. Доступ к массиву данных разрешен членом-корреспондентом РАН Н. И. Лапиным.

Уверенность в своем будущем – одна из составляющих индекса социального оптимизма. Как видно из табл. 3, за период 2009–2012 гг. количество уверенных в своем будущем астраханцев, так же как и россиян, увеличилось (на 7,8 и 7,0 % соответственно). В среднем по России преобладает категория ответивших «скорее уверены, чем нет». При этом в Астраханской

области самой значительной (несмотря на некоторое сокращение к 2012 г.), осталась категория «сомневающихся» респондентов (38,6 % в 2009 г. и 33,1 % в 2012 г.), то есть тех, кто не смог сказать точно о своей уверенности в будущем. Это свидетельствует о некоторой нестабильности перспектив социально-экономического развития региона.

Таблица 3

Социальный оптимизм астраханцев (% от числа опрошенных)

Варианты ответов	Единицы территориального деления			
	Астраханская область		Российская Федерация	
	2009 г.	2012 г.	2006 г.	2010 г.
<i>Ответы респондентов на вопрос «Насколько Вы сегодня уверены или не уверены в своем будущем?»</i>				
Вполне уверены	14,4	19,2	11,0	13,8
Скорее уверены, чем нет	21,4	24,0	32,0	36,2
Не могут сказать точно	38,6	33,1	26,0	21,0
Скорее не уверены, чем уверены	17,3	14,2	21,0	18,1
Совершенно не уверены	6,9	8,6	9,0	10,1
Отказались от ответа	1,4	0,9	1,0	0,8
<i>Ответы респондентов на вопрос «Вы и Ваша семья стали жить лучше по сравнению с прошлым годом или хуже?»</i>				
Стали жить намного лучше	6,8	6,8	3,0	3,0
Стали жить несколько лучше	19,8	27,1	28,0	15,0
Ничего не изменилось	45,9	52,5	50,0	54,3
Стали жить несколько хуже	18,8	10,2	11,0	19,8
Стали жить намного хуже	5,1	0,9	3,0	5,4
Не знаю	3,6	1,9	1,9	0,6
Отказ от ответа	–	1,6	0	1,9
<i>Ответы респондентов на вопрос «Как Вы думаете, в ближайшем году Вы и Ваша семья будете жить лучше, чем сегодня, или хуже?»</i>				
Будем жить значительно лучше	11,4	12,9	4,1	3,0
Будем жить несколько лучше	19,4	18,2	24,8	24,0
Ничего не изменится	24,3	34,6	42,4	45,0
Будем жить несколько хуже	6,2	3,8	9,1	5,0
Будем жить значительно хуже	1,2	0,7	2,8	2,0
Не знаю	1,9	1,5	0,5	–
Отказ от ответа	35,6	28,3	16,3	21,0

Ответы на вопрос «Вы и Ваша семья стали жить лучше по сравнению с прошлым годом или хуже?» за период 2009–2012 гг. изменились следующим образом. В Астраханской области категории респондентов, ответивших «стали жить несколько лучше» и «ничего не изменилось» увеличились на 7,3 и 6,6 % соответственно, категории «стали жить несколько хуже» и «стали жить намного хуже», напротив, уменьшились на 8,6 и 4,3 % соответственно. При

этом среднестатистический россиянин стал более критично оценивать ретроспективу своей социальной жизни: категория «стали жить несколько лучше» уменьшилась на 13 %, категории «стали жить несколько хуже» и «стали жить намного хуже» увеличились на 8,8 и 2,4 % соответственно.

Если говорить об ожиданиях астраханцев в ближайшем году, то количество социальных оптимистов (ответивших «будем жить значи-

тельно лучше» и «будем жить несколько лучше») за период 2009–2012 гг. изменилась незначительно, количество социальных пессимистов уменьшилось на 2,9 %. Значительно (на 13,3 %) увеличилась категория ответивших «ничего не изменится». Оценка перспективы своего социального положения астраханцами, в принципе, аналогична общероссийским тенденциям за 2006–2010 гг. Заслуживает специального рассмотрения тот факт, каждый третий – четвертый астраханец и каждый пятый – шестой россиянин

отказались от ответа на этот вопрос и, таким образом, не могут оценить свою ближайшую социальную перспективу. Необходимо отметить, что количество отказавшихся ответить на этот вопрос не учитывается при расчетах индексов социального самочувствия и социального оптимизма.

Исходя из полученных в ходе опроса данных, был произведен расчет интегральных индексов социального оптимизма и социального самочувствия населения Астраханской области (см. табл. 4).

Таблица 4

Индекс социального самочувствия населения Астраханской области

Компоненты самочувствия (индексы)	Единицы территориального деления			
	Астраханская область		Российская Федерация	
	2009 г.	2012 г.	2006 г.	2010 г.
Защищенность от опасностей (Кз)	0,67	0,63	0,58	0,60
Удовлетворенность жизнью в целом (Куж)	0,69	0,73	0,66	0,68
Оптимизм (Ко)	0,64	0,68	0,63	0,63
Индекс социального самочувствия (Исс)	0,67	0,68	0,62	0,64

В 2012 г., как и в 2009 г., индекс социального самочувствия и его компоненты по Астраханской области превосходит общероссийские показатели: коэффициент защищенности от социальных опасностей в регионе равен значению 0,63, тогда как общероссийский составляет 0,6; коэффициент удовлетворенности жизнью, в целом, в регионе – 0,73, по Российской Федерации – 0,68; коэффициент социального оптимизма в области – 0,68, при общероссийских показателях 0,63. В целом, региональный показатель индекса социального самочувствия равен значению 0,65, среднероссийский показатель – значению 0,64. При этом в Астраханской области наблюдается снижение индекса защищенности от опасностей при увеличении индексов удовлетворенности жизнью и социального оптимизма. Тогда как по Российской Федерации индекс защищенности от опасностей несколько снизился, индекс удовлетворенности

жизни повысился, а индекс социального оптимизма остался неизменным.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Каргаполова, Е. В. Социокультурный портрет Астраханской области: опыт социологического, экономического и политического анализа : монография / Е. В. Каргаполова, А. Ю. Арясова, Т. Ю. Гречкина, Л. А. Лебединцева, Ю. И. Убогович. – Волгоград : Волгоградское научное издательство, 2010. – 307 с.
2. Каргаполова Е. В. Тридцатый регион: потенциал социального развития : монография / Е. В. Каргаполова. – Волгоград: Волгоградское научное изд-во, 2011. – 375 с.
3. Овчар, Н. А. Влияние элементов информационного пространства на социальное самочувствие населения / Н. А. Овчар // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 9(57) / ВолгГТУ. – Волгоград, 2009. – (Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания»; вып. 6). – С. 39–42.
4. Регионы в России: социокультурные портреты регионов в общероссийском контексте / Институт философии. Центр изучения социокультурных изменений. Научно-координационный совет секции ФСПП ООО РАН «Проблемы социокультурной эволюции России и ее регионов» / сост. и общ. ред. : Н. И. Лапин, Л. А. Беляева. – М. : Academia, 2009. – 808 с.

УДК 316.7
ББК С 5

Н. В. Дулина, Ю. Е. Игнатова***

«СОЦИАЛЬНОЕ ДНО» МИРА ДЕТСТВА В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

Волгоградский государственный технический университет

E-mail: *dulina@vstu.ru, **julyije@mail.ru

В статье рассматриваются вопросы, как теоретические, так и практические, связанные с беспризорностью и безнадзорностью детей в современной России. В качестве практической ситуации исследования выступают процессы беспризорности и безнадзорности, развивающиеся в г. Волжском Волгоградской области.

Ключевые слова: дети-сироты, беспризорники, безнадзорные, дети, подростки, город.

N. V. Dulina, J. E. Ignatova

«THE SOCIAL BOTTOM» OF THE WORLD OF CHILDHOOD IN MODERN RUSSIAN SOCIETY

Volgograd State Technical University

The article discusses the issues, both theoretical and practical, related to homelessness and neglect of children in modern Russia. As a practical situation of the research are the processes of homelessness and neglect, developing in Volzhsky of Volgograd region.

Keywords: orphans, homeless children, street children, teenagers, city.

Все мы родом из детства – привычная формула, которая лишний раз напоминает, что мир детства – особый мир, многое определяющий в дальнейшей жизни человека. Неслучайно народная мудрость вторит этому утверждению: что посеешь, то и пожнешь. «Особость» мира детства закреплена в образе жизни и культуры любого отдельно взятого народа, да и человечества в целом. Это не значит, что мир детства был неизменен на всем протяжении эволюции общества: история свидетельствует, что отношение к детям менялось вместе с развитием самого общества. Отечественный исследователь И. С. Кон заметил, что «все народы по-своему заботятся, любят и выращивают потомство. Но от инстинктивной потребности в продолжении рода до индивидуальной любви к ребенку, благополучие которого становится смыслом и осью собственного существования родителей, – дистанция огромного размера» [7].

История хранит много примеров и письменных свидетельств того, как изменялось со временем отношение к детям. Мы сошлемся лишь на один из этого ряда возможных примеров, который можно обнаружить в работе В. Зелизер. Напомним, что основным научным интересом В. Зелизер является эволюция, которую претерпели в современном обществе денежные отношения (см., напр., [6] и др.). Но в одной из ее работ (название этой книги может быть переведено как «Оценивая бесценного ребенка» или «Назначая цену бесценному ребенку») дается анализ денежных отношений, связанных с положением детей [19]. В. Зелизер об-

ращает внимание на то, что еще в восемнадцатом столетии в семьях наиболее массовых групп населения отношение к детям было достаточно утилитарным. Ребенок рассматривался как будущий работник, как защита состарившихся родителей, наконец, как наследник их имущества. Одновременно в бедных семьях он воспринимался как «лишний рот», которого нужно было как можно скорее приставить к каким-то полезным, а то и доходным занятиям. С малолетства дети активно участвовали в домашнем труде, а при возможности отправлялись на заработки. Таким образом, использование детского труда было вполне обыкновенным делом.

Радикальные изменения в отношении к детям происходят на рубеже веков (В. Зелизер рассматривает период с 1870 по 1930-е годы). В. В. Радаев – научный редактор книги В. Зелизер «Социальное значение денег» [6, с. 1–12] – в предисловии отмечает, что в результате этих изменений «полезный ребенок» превращается в «иждивенца» – дорогого с эмоциональной и финансовой точек зрения. Разворачивается успешная борьба с детским трудом, который начинает расцениваться как «эксплуатация», и детей стараются убрать с рынка труда. Дети-работники остаются лишь по краям социальной структуры – на самом дне (детская проституция), в отсталых сельских районах или, наоборот, в элитных слоях (дети-актеры, дети-модели), переставая образовывать массовые группы. Затем, по крайней мере, в средних классах, они убираются также и с улиц – проводя основную часть времени в семьях и в школах, где ставят-

ся под более плотный контроль, становятся объектом повседневных дисциплинарных практик. Удлинняются сроки их образования. Более того, детей стремятся освободить даже и от домашнего труда – вполне для них посильного. Одновременно происходит огромный рост затрат на воспитание детей. Вывод, который делает В. Зелизер: ребенок превращается в экономически бесполезное и эмоционально бесценное существо. Отношение к детям становится все более сентиментальным, лишенным сколь-либо выраженного расчета.

Эволюция российского общества в части отношения к детям не составляет исключения: достаточно вспомнить чеховского Ваньку Жукова – девятилетнего мальчика, вот уже три месяца как отданного в ученье к сапожнику Аляхину и пишущего письмо на деревню своему дедушке, Константину Макарычу. Более того, в российской медицине до XVIII века бытовало убеждение о ненужности лечить ребенка до достижения им двухлетнего возраста, поскольку им распоряжается Бог или природа [15]. Известнейший исследователь социально-политической и экономической истории России Н. И. Костомаров следующим образом охарактеризовал отношение к детям в XVI и XVII веках: «Между родителями и детьми господствовал дух рабства, прикрытый ложной святостью патриархальных отношений. Чем благочестивее был родитель, тем суровее обращался с детьми, ибо церковные понятия предписывали ему быть как можно строже» [8]. Примеры можно продолжать, но для наших дальнейших размышлений важно зафиксировать, что детство как сложное социокультурное явление имеет свою историю. Однако для каждого ли ребенка современного российского общества мир детства – это счастливая и беззаботная история? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо обратиться к статистическим данным. Но сначала несколько предварительных замечаний.

Одним из элементов модели социальной структуры современного российского общества, предложенной в свое время Т. И. Заславской [5, с. 454–455], является социальный слой, обозначенный как «социальное дно». В него, по замыслу разработчиков модели, были включены хронически безработные, бездомные, беспризорные, бродяги, алкоголики, наркоманы, проститутки, мелкие преступники и другие группы, социально исключенные из большого общества. Согласно расчетам, общий объем

этого слоя составляет 5 %. Понятно, что данная модель была предложена для той части работающего населения России, которая репрезентируется массовыми опросами.

Все перечисленные выше категории, кроме разве что безработных в силу возраста, можно обнаружить и среди детей и подростков. А если попробовать построить модель социальной структуры мира детства в современной России, то какой объем в этой модели займет «социальное дно» – беспризорные и безнадзорные дети и подростки? Сколько детей оказалось без попечения родителей? Сколько из них уже стали мелкими преступниками? Сколько сирот? Иначе говоря, сколько детей и подростков исключено из жизни большого общества и проходят свои, иные от привычных и социально одобряемых, «университеты»? Вопрос отнюдь не праздный, поскольку, как свидетельствует статистика, беспризорность порождает тяжелые социальные последствия и девиации в поведении, такие как рост правонарушений, преступность несовершеннолетних, детская проституция, алкоголизм, наркомания. Чтобы ответить на эти и ряд других вопросов, необходимо, в первую очередь, обратиться к статистике. Однако заметим, что истинных масштабов российской беспризорности не знает никто. Именно с этой фразы начинается статья А. Арефьева «Ненужные дети России» [1].

Кроме того, прежде чем считать, необходимо понять, кто именно должен быть учтен и из каких источников черпать информацию, заранее предполагая, что цифру, реально определяющую количество беспризорных и безнадзорных детей, назвать невозможно, как затруднительно определить и ту грань, которая отделяет безнадзорных детей от беспризорных.

Как правило, в обыденной речи, в средствах массовой информации (а порой и в научных публикациях) понятия «безнадзорный» и «беспризорный» по отношению к детям и подросткам употребляются как синонимы. Быть может, в силу того, что от «безнадзорного» до «беспризорного» дистанция очень короткая.

Детская безнадзорность в основном определяется с помощью категорий педагогики и рассматривается как «отсутствие воспитательного влияния и контроля за поведением и занятиями детей и подростков со стороны родителей или лиц, их заменяющих. Безнадзорность выражается в отчуждении детей от семьи, детского коллектива и одновременно в безразличии ро-

дителей, воспитателей к детям» [12, с. 23]. Беспризорность понимается как «отсутствие у детей и подростков места жительства или места пребывания» [12, с. 23]. При этом, если причины безнадзорности в большей степени внутренние («семейные»), то причины беспризорности в большей степени внешние, лежащие за пределами семьи и имеющие социальный характер. К причинам, порождающим безнадзорность, принято относить утрату детьми родителей, сложные условия труда и быта взрослых членов семьи (частые командировки, неудовлетворительное состояние здоровья), не позволяющие в должной мере заниматься воспитанием детей, неблагоприятная обстановка в семье (конфликты, развод, аморальный образ жизни родителей и т. п.) и т. д.

Причины беспризорности: война, голод, стихийные бедствия, эпидемии и другие потрясения, влекущие за собой сиротство детей, экономические кризисы, безработица, нужда и детская эксплуатация и т. д.

Но два этих понятия, строго говоря, объединяет то, что за ними стоят дети и подростки, которые брошены, забыты, никому не нужны, не имеющие семьи и живущие на улице, которые лишены необходимого присмотра, надзора. Иначе говоря, просто никому ненужные дети и подростки. Социальной базой для пополнения рядов беспризорных и безнадзорных детей и подростков являются, в первую очередь, дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей. Государство и общество вынуждены оказывать помощь этим детям, в противном случае неизбежен рост тяжелых социальных последствий (см., напр., [10, 11, 13] и др.), которые сказываются на уровне социального самочувствия горожан, что не единожды было подтверждено результатами прикладных социологических исследований (см., напр., [4, 16] и др.).

Ответ на вопрос, кто такие дети, оставшиеся без попечения родителей, которые нуждаются в защите со стороны государства, можно найти в Федеральном законе от 21.12.1996 № 159-ФЗ «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», вступившем в силу 21.12.1996 [18]. Согласно ст. 1 этого закона, в категорию «дети, оставшиеся без попечения родителей» попадают лица в возрасте до 18 лет, которые:

- остались без попечения единственного или обоих родителей в связи с отсутствием родите-

лей или лишением их родительских прав, ограничением родителей в их родительских правах, признанием родителей безвестно отсутствующими, признанием родителей недееспособными (ограниченно дееспособными);

- имеют родителей, находящихся в лечебных учреждениях;

- потеряли родителей (родители объявлены умершими);

- имеют родителей, отбывающих наказания в учреждениях, исполняющих наказание в виде лишения свободы, находящихся в местах содержания под стражей, подозреваемых и обвиняемых в совершении преступлений;

- имеют родителей, уклоняющихся от воспитания детей или от защиты их прав и интересов, отказавшихся взять своих детей из воспитательных, лечебных учреждений, учреждений социальной защиты населения и других аналогичных учреждений.

Оговорены иные случаи признания ребенка оставшимся без попечения родителей в установленном законом порядке.

Семейным законодательством Российской Федерации предусмотрено несколько форм устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: усыновление, опека (попечительство) и приемная семья, устройство в государственные учреждения. Этот список не полный, так как законодатель дает возможность регионам по своему усмотрению и в силу своих возможностей, опыта и профессионализма развивать иные формы устройства детей и способы решения проблемы сиротства [17, с. 3–8].

Масштаб «социального дна» мира детства попробуем проследить на примере города Волжского. На 1 января 2013 года численность населения города Волжский составляла 327356 человек, из них в возрасте до 17 лет – 55297 человек. Иначе говоря, каждый шестой житель г. Волжского (17 %) относится к группе детей и подростков. По состоянию на октябрь 2013 года на учете в территориальном органе опеки и попечительства состояли 1286 детей (или 2,33 % от общего количества детей и подростков в городе).

Из этих детей и подростков, которые «ни себе на радость, ни людям на службу», только 18 детей усыновлено (удочерено), 82 – переданы под опеку (попечительство), 41 – зачислено в интернатные учреждения. Но в период нахождения детей в интернатных учреждениях нередки случаи совершения самовольных уходов.

Иначе говоря, из интернатов бегут... Согласно статистическим данным УМВД России по г. Волжскому, за первые девять месяцев 2013 года на территории городского округа-город Волжский самовольные уходы совершены 21 несовершеннолетним, из них 1 – не достигшим возраста 10 лет, 6 – возраста 14 лет, 13 – возраста 16 лет, 1 – возраста 18 лет; 7 подростков мужского пола, 14 – женского пола, 5 несовершеннолетних совершили уходы из интернатных учреждений, 18 уходов совершено из семей. Поскольку большинство подростков, зачисляемых в подобные казенные учреждения, изъяты из неблагополучных семей, зачастую они имеют ярко выраженные личностные аномалии, проявления асоциального поведения, так как изначально не получили возможности в удовлетворении основных жизненных потребностей в любви, заботе, внимании и участии со стороны родителей [3]. Да и как свидетельствует практика, сложившаяся система воспитания детей в этих казенных учреждениях не дает возможности полноценно подготовить их к самостоятельной жизни [14, с. 141]. Жизнь в интернате воспринимается детьми и подростками как свод правил поведения и запретов, уход из учреждения им представляется как самостоятельность, отсутствие контроля за поступками. Получается порочный круг: в детский дом ребенок попадает из семьи неблагополучных родителей, а потом и сам пополняет ряды криминальных структур. Вероятность того, что все дети, сбежавшие в «самоволку», готовы променять жизнь в интернате на «романтику» беспризорников, к сожалению, достаточно велика.

По состоянию на 1 сентября 2013 года в Едином городском банке данных семей, в которых воспитываются несовершеннолетние, находящихся в социально опасном положении, состоит на учете 77 семей, в которых проживают 142 несовершеннолетних, из них 72 – это малолетние дети, 70 – учащиеся образовательных школ города. Отрадно, что на ту же дату (1 сентября 2013 года) снято с профилактического учета и исключено из Единого городского банка данных 48 семей, в которых воспитывается 72 ребенка. Надолго ли? Управление МВД России по городу Волжскому фиксирует, что за тот же период (8 месяцев 2013 года) активизировалась деятельность по изъятию с улиц и общественных мест безнадзорных подростков: доставлено всего несовершеннолетних – 324, за безнадзорность с улиц города – 131 под-

росток, оставлено протоколов – 53. Выявлено 59 нарушений реализации несовершеннолетними спиртосодержащей и табачной продукции (15 – реализация алкоголя, 44 – незаконная реализация табачной продукции). Кроме того, согласно данным того же источника, на профилактическом учете состоит 388 родителей.

Вот такая грустная арифметика. Если в качестве слагаемых в общую сумму добавить детей-сирот (а их, по данным отдела опеки и попечительства г. Волжского, по состоянию на январь 2014 г., насчитывается 814 человек), другие неблагополучные категории, то получаются те же 5 % (если быть совсем уж точными, то 4,7 %). Не думаем, что ситуация с «ненужными детьми» в г. Волжском какая-то уникальная, скорее, она типична и для других типов поселения страны, и тогда следует признать, что модель социальной структуры, предложенная Т. И. Заславской, распространяется и на мир детства современной России.

Полагаем, что для мира детства 5 % детей, исключенных из жизни большого общества, это очень большая величина. Понятно, что город (исполнительная и законодательная власть, правоохранительные органы) озабочены таким положением дел и пытаются своими мерами решать эти проблемы. Так, например, действует долгосрочная целевая программа «Профилактика правонарушений на территории городского округа – город Волжский Волгоградской области на 2012–2014 годы», проводятся различные профилактические мероприятия в образовательных учреждениях работниками полиции, социальными службами, комитетом по молодежной политике и т. д.

В этой связи интересно узнать, как жители города (самые обычные люди, живущие в городе) относятся к беспризорникам и безнадзорникам? Замечают ли они «социальное дно» мира детства в своем городе или нет? Это вопрос, ответ на который мы постараемся получить в своих дальнейших исследованиях.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Арефьев, А.* Ненужные дети России / А. Арефьев // Население и общество. Центр демографии и экологии человека Института народнохозяйственного прогнозирования РАН. – 2003. – № 112–114 / А. Арефьев / [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.demoscope.ru/weekly/2003/0113/tema01.php>.
2. *Беляков, В. В.* Сиротские детские учреждения в России: исторический очерк / В. В. Беляков. – М. : Проспект, 1993. – 343 с.

3. Донцов, Д. А. Социальная работа с детьми сиротами и с детьми, оставшимися без попечения родителей / Д. А. Донцов, М. В. Донцова // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология – 2008. – № 3. – С. 10–25.
4. Дулина, Н. В. Общая оценка степени актуальности основных социально-экономических и социально-политических проблем в регионе / Н. В. Дулина, Н. А. Овчар, О. И. Ситникова, В. В. Токарев // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 7(80) / ВолгГТУ. – Волгоград, 2011. – С. 53–64.
5. Заславская, Т. И. Социетальная трансформация российского общества: Деятельностно-структурная концепция / Т. И. Заславская. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Дело, 2003. – 568 с.
6. Зелизер, В. Социальное значение денег. Деньги на булавки, чеки, пособия по бедности и другие денежные единицы / В. Зелизер. – М. : Дом интеллектуальной книги (ДИК), ГУ ВШЭ, 2004. – 283 с.
7. Кон, И. С. Социологическая психология: избранные психологические труды / И. С. Кон. – Воронеж, 1999. – 156 с.
8. Костомаров, Н. И. Очерк домашней жизни и нравов великорусского народа в XVI и XVII столетиях / Н. И. Костомаров / [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://dugward.ru/library/kostomarov/kostomarov_ocherk_domashney_jizni.html (дата обращения 07.10.2013).
9. Кривоносов, А. Н. Исторический опыт борьбы с беспризорностью // Государство и право / А. Н. Кривоносов. – М. : Наука, 2003. – № 7. – С. 92–98.
10. Нечаева, А. М. Детская беспризорность – опасное социальное явление // Государство и право / А. М. Нечаева. – М. : Наука, 2001. – № 6. – С. 57–65.
11. Озеров, В. А. Детская беспризорность и безнадзорность как один из факторов угрозы национальной безопасности России / В. А. Озеров // Право и образование. – М., 2002. – № 1. – С. 5–12.
12. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
13. Петрунина, Е. В. Детская беспризорность – социальная болезнь XXI века / Е. В. Петрунина // Актуальные проблемы правовой науки : межвуз. сб. науч. тр. – Архангельск: Изд-во Помор. ун-та, 2003, Вып. 3. – С. 369–379.
14. Потепалов, Д. В. Детская беспризорность и безнадзорность в России / Д. В. Потепалов // Вестник Уральского отделения РАН. – 2007. – № 3 (21). – С. 134–141.
15. Семенова, Л. Н. Очерки истории быта и культурной жизни России. Первая половина VIII века / Л. Н. Семенова. – Л. : Наука, Ленинградское отделение, 1982. – 279 с.
16. Токарев, В. В. Опыт социального мониторинга в городе / В. В. Токарев, Н. В. Дулина // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 9(69) / ВолгГТУ. – Волгоград, 2010. – С. 78–86.
17. Тростанецкая, Г. Социальные сироты в нашем обществе / Г. Тростанецкая // Социальная педагогика. – 2004. – № 4. – С. 3–8.
18. Федеральный закон Российской Федерации «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» от 21 декабря 1996 года № 159-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://adoptlaw.ru/Federalnye-Igoty-posobiya-vyplaty/federalnyy-zakon_rf_1340924162/.
19. Zelizer, V. Pricing the Priceless Child. The Changing Social Value of Children / V. Zelizer. – New York: Basic Books, 1985. – 277 p.

УДК 316.462
ББК 60.561.322

С. Г. Лагутин

К ВОПРОСУ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОТКРЫТОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОРГАНОВ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ С НАСЕЛЕНИЕМ: СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Волгоградский филиал Российской академии народного хозяйства при Президенте РФ

E-mail: lagutin-vags@mail.ru

Информационная прозрачность деятельности органов власти всех уровней, доступность получения населением информации о принимаемых решениях, результатах деятельности становятся не только необходимым элементом осуществления связи между гражданами и их избранными, но и средством эффективного функционирования самих органов власти.

Ключевые слова: информатизация, информация, информационные потоки, доступ к информации, информационная прозрачность, транспарентность.

S. G. Lagutin

THE OPENNESS OF LOCAL GOVERNMENT INTERACTION WITH THE POPULATION: SOCIOLOGICAL ASPECT

**The Russian Presidential Academy of National Economy and
Public Administration (Volgograd branch)**

Transparency of authorities at all levels, availability, receipt of public information about the decisions taken, the results are not only an essential element of communication between citizens and their elected officials, but also means for the effective functioning of the authorities.

Keywords: informatization, information, information flows, access to information transparency, transparency.

Информатизация органов местного самоуправления в РФ на современном этапе становится стратегически важным, ключевым ресурсом в повышении качества и эффективности их деятельности. Работа с информацией в органах местного самоуправления выступает важным инструментом управленческой деятельности. Управление информационными потоками лежит в основе эффективного муниципального управления, от которого, в конечном счете, зависит эффективность всей системы власти в стране. В свою очередь, возможность беспрепятственного доступа к информации о деятельности органов власти для любого гражданина позволяет реализовать его право на свободный доступ к имеющим общественное значение сведениям, что обеспечивает его реальное участие в жизни государства, свидетельствует о соблюдении личных, политических, социальных прав и свобод [1].

Для изучения степени информационной открытости органов местного самоуправления в процессе взаимодействия с населением города Волгограда в феврале 2011 года было проведено социологическое исследование в форме опроса. Были опрошены представители волгоградской молодежи (студенты городских вузов), а также эксперты (представители органов местного самоуправления Волгограда и руководители молодежных организаций города в возрасте до 30 лет). Целевую аудиторию исследования составила молодежь Волгограда в возрасте от 16 до 30 лет. Выборка исследования составила 100 представителей молодежи как наиболее активной части населения Волгограда, включая 15 экспертов. Целью социологического исследования явилось изучение степени информационной открытости в деятельности органов местного самоуправления. В качестве гипотезы социологического исследования было выдвинуто предположение о возросшей степени открытости информации о деятельности органов местного самоуправления для населения, обусловленной реализацией вступившего в силу в 2010 году закона РФ «Об обеспечении доступа к информации о деятельности государственных органов и органов местного самоуправления» [2].

По результатам социологического опроса были получены данные, свидетельствующие о довольно низком уровне доверия институтам власти Волгограда среди молодежи. Полностью доверяют всего 2,6 %. 5,4 % респондентов ско-

рее доверяют, чем нет. В то же время, 92 % участвующих в опросе либо, в большей степени не доверяет (29,0 %), либо не доверяет совсем (63,0 %). При этом, 44,8 % опрошенных считают, что степень открытости волгоградских институтов власти за последнее время не изменилась, напротив, 26,3 % респондентов отметили улучшение степени открытости органов местного самоуправления. Отсутствие динамики показателей по данному вопросу позволяет сделать вывод о недостаточной информированности местного сообщества, а также о том, что, по мнению граждан, местная власть действует не в соответствии с интересами основной части населения. Кроме того, большинство респондентов (79 %) считают, что деятельность местных органов власти освещена недостаточно. Подобная позиция не совпадает с точкой зрения опрошенных экспертов, которые считают, что интересы населения достаточно отражены в действиях органов управления (58 % опрошенных). Ответы экспертов могут служить указанием на недостаточную инициативность и заинтересованность со стороны населения в деятельности органов местного самоуправления. Подтверждением экспертной оценки выступает отмеченная респондентами невысокая степень нужды в информации о деятельности органов местного самоуправления.

Значительная часть респондентов (84 %) определяет свою потребность в получении информации о деятельности органов местного самоуправления как низкую (24,0 %), либо совсем не нуждается в подобной информации (60,0 %). Вместе с тем, большинство экспертов (61,0 %) уверено в том, что при желании, любой гражданин может получить интересующую его информацию о деятельности органов власти, 22 % отмечают частичный характер этой возможности и только 2 % полностью отрицают эту возможность.

Результаты опроса показывают, что молодежь Волгограда не рассматривает местные органы управления в качестве помощника в достижении жизненных целей. Более половины опрошенных (52 %) рассчитывают на финансовую помощь родителей и родственников. 44 % респондентов считают, что родители и родственники помогут им трудоустроиться, 2,8 % рассчитывают на собственные силы. Выявленный пессимизм в оценке решения жизненных проблем находит отражение в оценке деятельности органов местного самоуправления. Отсутствие

эффективных форм взаимодействия органов управления с населением формирует оценку респондентами уровня открытости управляющих институтов.

В последние годы органами местного самоуправления Волгограда были инициированы и реализованы множество проектов в различных сферах молодежной политики (спорт, туризм, образование). Мероприятия, проводимые Комитетом по делам молодежи администрации Волгограда, по свидетельству сотрудников органа, своевременно и полно освещаются в основных источниках информации (СМИ, Интернет, наружная реклама). Однако мнения респондентов об оценке работы этого комитета в представлении сведений об основных проводимых событиях в городе довольно разные. Так, 6 % считает, что события освещаются объективно и всесторонне, напротив, 31 % признают работу комитета по делам молодежи администрации Волгограда удовлетворительной, отмечая при этом, что зачастую события освещаются неполно и недостоверно. Оценивая в целом положительно работу комитета по молодежной политике администрации Волгограда, 21 % отмечают, что наиболее значимые события не всегда находят свое освещение в СМИ и столько же (21 %) оценивают работу комитета неудовлетворительно.

Причинами подобных результатов может быть непродуманная политика популяризации мероприятий и программ, несовпадение действий органов управления и ожиданий молодежи, либо отсутствие интереса к событиям, проводимым комитетом. Косвенно эти выводы подтверждает одинаковое количество ответов на вопрос о том, соответствует ли предоставляемая информация о деятельности комитета ожиданиям и потребностям волгоградской молодежи. Респондентами были даны следующие ответы: «соответствует частично» и «затрудняюсь ответить», набравшие по 34,2 %.

Обращая внимание на источники, через которые информация поступает к населению, следует отметить, что наиболее популярными и предпочтительными для молодежи является Интернет и городское телевидение (выделили более половины опрошиваемых респондентов). В связи с этим следует обратить особое внимание на электронные порталы органов местного самоуправления Волгограда как наиболее привлекательные и часто используемые молодежью источники. В соответствии с результатами

опроса абсолютное большинство респондентов (97 %) пользуются Сетью каждые сутки. Тем не менее, посещаемость официальных порталов среди молодежи остается невысокой. Только 5 % респондентов регулярно посещают официальный сайт комитета по делам молодежи администрации Волгограда. 34 % – редко заходят на сайт, а 53 % совсем его не посещают. Вместе с тем участвующие в опросе эксперты установили довольно высокую планку посещаемости официальных ресурсов («очень часто посещают» – 36 %, «скорее часто, чем нет» – 57 % опрошиваемых), что является следствием профиля их деятельности.

Информацией, представляющей наибольший интерес для молодого поколения Волгограда, являются сведения о предстоящих мероприятиях, проводимые комитетом, о культурной жизни города, а также новости спорта. Следует отметить наличие данных видов информации на официальных порталах органов местного самоуправления в различных пропорциях. Однако несмотря на довольно содержательный контент, наличие официальных документов, фото- и видеоотчетность, представленных на сайте, доверие молодого поколения к информации, представленной на страницах электронных порталов, по-прежнему остается невысоким, что в общем итоге влияет на посещаемость Интернет-ресурсов. Ответы респондентов на вопрос о доверии электронным сведениям далеки от абсолютных оценок («скорее доверяю» и «не всегда доверяю» – 37 % и 39 % соответственно). Причиной недоверия может служить представление СМИ и Интернет-источников в качестве площадки для популяризации деятельности властных структур (с данным утверждением согласились 58 % опрошиваемых). Оценка эффективности подобного вида связи носит противоречивый характер: 53 % респондентов считают указанные виды источников информации скорее эффективными, 29 % признали их скорее неэффективными.

В действительности содержательность источников информации и актуальность поступающих сведений не гарантирует соответствующей осведомленности жителей города. По результатам опроса, только 21 % опрошенных, в той или иной степени, осведомлены о проведении мероприятий. Анализ результатов опроса дает основания полагать об одностороннем характере деятельности управляющих институтов и, в частности, органов, занимающихся моло-

дежной политикой города. Реализуемые программы затрагивают одни молодежные группы и в то же время никак не отражаются на других. Единственным решением подобной проблемы должно стать налаживание устойчивой обратной связи, которая позволит обратить внимание на реальные потребности молодежи, снизить риски, предотвратить появление тех или иных проблем. Предпринимаемые попытки создания единой концепции молодежной политики, действующие и разрабатываемые программы, несомненно, находят отражение в молодежной среде, что в конечном итоге влияет на восприятие молодежной стратегии города. Так, на вопрос о качестве динамики молодежной политики в Волгограде положительные тенденции отмечают 49,6 % респондентов, не усматривают каких-либо существенных изменений 32,0 % опрошенных. В свою очередь, молодежь имеет представление о событиях и организациях с хорошо продуманными рекламными стратегиями и получивших огласку в масштабах города. Из ряда организаций, перечисленных в анкете, наибольшее количество ответов получили такие организации, как «Молодая гвардия Единой России», «Волгоградская лига КВН» и молодежная организация «Новые люди», которые длительное время действуют на территории города, в то время как остальные организации оказались абсолютно неизвестными для респондентов.

Результаты опроса показали, что наиболее удобным и эффективным способом взаимодействия с органами местного самоуправления граждане считают прием граждан по личным вопросам, регулярные прямые эфиры на телевидении, горячие линии на радио, интервью в прессе, а также интернет-приемные. Кроме того, в ходе опроса был определен комплекс мероприятий, предлагаемых респондентами для повышения эффективности информационного обеспечения в деятельности органов местного самоуправления. Среди них: более полное и всестороннее информирование населения города о деятельности органов местного самоуправления в СМИ (42 %), повышение качества деятельности СМИ и Интернет в освещении значимых вопросов и актуальных проблем (27 %). 21 % респондентов считает, что необходимо уделять больше внимания проблемам обычных граждан. За более активное привлечение и использование материалов научных (социологических, психологических, медицинских) исследований выступает 7 % опрошенных, а 3 % рес-

пондентов настаивает на усилении контроля СМИ со стороны органов государственной власти.

В целом, анализ результатов опроса населения Волгограда показал высокую степень актуальности проблемы транспарентности органов местного самоуправления. Деятельность управляющих институтов несмотря на попытки предоставления информации в СМИ и Интернет остается достаточно закрытой. Взаимодействие органов управления с местным сообществом носит поверхностный характер. Однако в настоящее время не во всех муниципальных образованиях Российской Федерации со стороны руководства осознается значимость информационно-коммуникативных связей и необходимость формирования доверительного отношения населения к местной власти [3].

В соответствии с действующим законодательством органы местного самоуправления имеют возможность открывать сведения о своей деятельности. Однако нежелание управляющих институтов предоставлять полную и правдивую информацию о своей деятельности приводит к проявлению недоверия со стороны общества. Недоверие, вытекающее из оценки реального и желаемого качества жизни, неэффективных коммуникаций в системе «власть-общество» порождает низкую легитимность органов самоуправления. В свою очередь, местное сообщество продолжает представлять органы власти как закрытые, коррумпированные образования [4]. Для формирования полноценного диалога должны быть предприняты усилия с обеих сторон. Для этого необходимо:

1. Активизировать рассмотрение предложений от граждан посредством интерактивного общения в Сети. Принимая во внимание популярность Интернета среди населения, представляется возможным создание административных социальных сетей, с модерированием для местного сообщества с целью учета мнения населения по тем или иным вопросам, обнаружения проблем, выявления потребностей общества. Обеспечение обратной связи с населением играет важную роль в управленческом процессе, так как сохраняет эффект присутствия в местной власти значительного числа членов территориального сообщества. Кроме того, наличие обратной связи предотвращает появление социальных аномалий, помогает городским органам власти своевременно реагировать на изменение ожиданий и устремлений населения.

2. Обратить внимание на реальную возможность организации и проведения местных референдумов и опросов по наиболее значимым вопросам. Местный референдум, или голосование граждан по вопросам местного значения, – это, согласно закону, высшая форма народовластия в муниципальном образовании. Такие решения имеют обязательную высшую юридическую силу и могут быть отменены только другим референдумом. Местный референдум выступает достаточно сложной и дорогостоящей процедурой. Этим, видимо объясняется то, что местные референдумы проводятся крайне редко. Тем не менее, необходимость в проведении референдумов по наиболее важным для населения вопросам, по которым среди граждан имеются разные точки зрения, или, когда решение является настолько ответственным, что органы местного самоуправления нуждаются в прямой поддержке жителями, достаточно очевидна.

3. Обеспечить постоянное, реальное функционирование института жалоб и обращений, информирование местного сообщества о наличии подобного института. Жалобы и обращения граждан представляют собой важнейший политический институт, регулирующий социальные отношения в сфере власти и формирующий основополагающую структуру принятия и контроля решений по всей властной иерархической вертикали органов регионального управления во главе с центром. Именно через институт жалоб отдельные представители общества и организации в значительной мере могут осуществлять институциональные изменения в соответствии со своими интересами. Чем более развит этот механизм, чем шире возможности населения выражать свои жалобы, чем лучше отлажены их учет, контроль и исполнение, тем эффективнее могут быть осуществляемые в обществе преобразования.

4. Проводить более частые встречи с местным сообществом в форме диалога. В настоящее время данной форме взаимодействия власти и общества стало уделяться заметно больше внимания. До недавнего времени подобные встречи с населением проводились представителями органов различных ветвей власти только перед выборами. Однако необходимо поддерживать формат данной встречи в рамках диалога с населением вместо представления отчетов за истекшие периоды.

5. Обеспечить поддержку обществом принимаемых муниципальных актов, планов и про-

грамм посредством предварительного обсуждения предполагаемых правовых актов или решений с использованием средств массовой информации и собрания граждан. По нашему мнению, это выступает одной из самых сложных задач взаимодействия органов местного самоуправления с населением. При этом выявляются различные точки зрения, аргументы сторон, ведутся публичные дискуссии. Такое обсуждение позволяет принимать более обоснованные решения.

6. Проводить системные мониторинговые социологические исследования по оценке состояния дел в конкретных отраслях городского хозяйства, а также исследования с комплексной многокритериальной оценкой деятельности органов местного самоуправления. В рамках подобных исследований респонденты оценивают эффективность деятельности органов власти в целом, а также дают качественные характеристики деятельности исполнительного и представительного органов власти города. Кроме того, темами социологических опросов становятся отдельные ключевые вопросы городского развития.

Для эффективной организации сотрудничества общества и власти должны быть выполнены следующие условия:

- организация максимальной прозрачности деятельности органов местного самоуправления;
- повышение уровня образования и культуры, как населения, так и представителей власти;
- повышение уровня жизни населения и борьба с коррупцией;
- привлечение внимания к реальным проблемам граждан вместо внешнего благоустройства;
- организация более частых встреч с населением, организация массовых встреч с политическими лидерами;
- формирование дополнительных органов для организации встреч с населением; проведение открытых мероприятий для общения власти и граждан;
- повышение ответственности чиновников и журналистов;
- повышение качества информации в СМИ;
- внедрение более совершенных информационных технологий;
- повышение профессиональной компетентности чиновников;
- привлечение молодежи в органы управления.

В заключение следует отметить, что местное самоуправление является частью гражданского общества. Оно функционирует в преде-

лах муниципальных образований и включает в себя элементы самоорганизации населения для самостоятельного и под свою ответственность решения вопросов местного значения. Местное самоуправление обеспечивается во взаимодействии органов местного самоуправления с населением. Это взаимодействие является важным элементом системы социальных взаимодействий в рамках города как муниципального образования. Постоянное информационное взаимодействие органов местного самоуправления и локального сообщества является важным элементом организации эффективного взаимодействия, необходимого для успешного развития муниципального образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Афанасьева, О. В.* Наш доступ к информации, которой владеет государство / О. В. Афанасьева, Н. Н. Афанасьев. – М. : [Б. и.], 2010. – 188 с.
2. Российская Федерация. Законы. Об обеспечении доступа к информации о деятельности государственных органов местного самоуправления : Федер. закон от 9.02.2009 г. № 8-ФЗ / Российская Федерация. Законы // Собрание законодательства РФ. – 2009. – № 7. – Ст. 776.
3. *Антипова, В. Г.* Развитие информационно-коммуникативных связей органов местного самоуправления : автореф. дис. ... канд. полит. наук / Антипова В. Г. – М., 2010. – 22 с.
4. *Савинцева, М. И.* Правовое обеспечение информационной открытости по новому закону о доступе к информации / М. И. Савинцева // Медиаскоп. – 2009. – № 3. – С. 13–29.

УДК 316.7

ББК С 5

Н. В. Дулина, Н. А. Овчар**, В. В. Токарев****

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ В МАСШТАБЕ ОТДЕЛЬНО ВЗЯТОГО РЕГИОНА (по итогам прикладного социологического исследования)

Волгоградский государственный технический университет

E-mail: *dulina@vstu.ru, **onadine@mail.ru,

***vasily-tokarev@yandex.ru

В статье анализируются результаты опроса студентов, целью которого было выявление мнений студенческой молодежи о современной России, в том числе и ее интеграции со странами Евросоюза.

Ключевые слова: глобализация, глокализация, ценности, молодежь, студенты, патриотизм.

N. V. Dulina, N. A. Ovchar, V. V. Tokarev

THE GLOBALIZATION TO SCALE SEPARATE REGION (based on the applied sociological research)

Volgograd State Technical University

The article analyzes the results of a survey of students, whose goal was to identify the opinions of students about modern Russia, including its integration with the EU.

Keywords: globalization, glocalization, values, youth, students, patriotism.

Время взросления и вхождения в жизнь современной молодежи – это время противоречивых тенденций глобализации и глокализации социальной жизни. С одной стороны, не единожды показано, что глобализация рубежа тысячелетий – это процесс формирования единого и целостного мира, и никто никакими силами не сможет его остановить [1, с. 44]. Иначе говоря, глобализация – это практически свершившийся факт, с которым необходимо считаться. И все более настойчиво звучат основные идеи теорий глобализации, отражающие ее позитивный характер, о закономерном и взаимовыгодном процессе интеграции национальных экономик, снижении международной на-

пряженности, существенном улучшении материального положения большинства населения, ликвидации бедности, провозглашении примата общечеловеческих ценностей... С другой стороны, нельзя не принимать во внимание идею академика Н. Н. Моисеева о том, что «кроме законов конвергенции существует и закон дивергенции, который указывает на важнейшие особенности эволюции (самоорганизации) человеческого общества как непрерывное «расхождение» цивилизационных особенностей. В процессе эволюции непрерывно множатся различные формы человеческого общежития, организационные структуры человеческой деятельности, особенности духовного мира людей.

Это значит, что существуют и границы универсальности» [3, с. 183], и становится очевидным, что будут нарастать процессы, противоположно направленные развитию глобализации [4, с. 5–7]. Тем более, что реальная практика развития событий демонстрирует, что глобализация на деле оборачивается господством транснациональных корпораций, лоббирующих свои экономические интересы, ростом безработицы, огромными межрегиональными диспропорциями в уровне и качестве жизни, поляризацией населения, пропагандой межэтнических и межрелигиозных различий, унификацией и деспотизмом форм социальной жизни. Понятно, что в таких условиях глобализация не могла не стать объектом политических нападков и теоретической критики, подчеркивающей негативные характеристики глобализации, так же как не могут не нарастать дезинтеграция и другие процессы, которые принято обозначать термином «глокализация».

Под глокализацией обычно понимают сохранение и усиление региональных отличий вместо их ожидаемого исчезновения. Более того, вместо нарастающей взаимозависимости мира – экономической, социально-культурной и политической (иначе говоря, слияния и унификации) возникают и набирают силу явления иного направления: сепаратизм, обострение интереса к локальным отличиям, рост интереса к традициям глубокой древности и возрождению диалектов. Суть процесса глобализации – в становлении такого социально-экономического пространства, которое позволит человеку взаимодействовать с другими людьми, корпорациями и социальными структурами, не прибегая к посредничеству роли собственного государства.

Итак, на основной площадке развития событий в мире «сошлись» глобалисты – они «за» глобализацию и антиглобалисты (или еще их называют альтерглобалистами) – они «против», доказывая, что процесс глобализации связан с процессом расширения власти всемирного капитала над планетой и идущего с ним в ногу ужесточения эксплуатации трудящихся.

Осознают ли студенты современной России масштаб таких тенденций, как глобализация и глокализация? Видят ли те угрозы и вызовы, которые глобализация бросает стране? Как оценивают взаимодействие России со странами Евросоюза (ЕС)? Ответ на эти и ряд других вопросов был получен в ходе проведения социологического исследования, инициированного

Институтом социологии РАН (ИС РАН). Полевой этап исследования прошел в октябре – ноябре 2013 года, руководитель проекта – главный научный сотрудник ИС РАН доктор социологических наук Р. Х. Симонян. В ходе исследования опрашивались студенты многих российских вузов, в том числе и студенты Волгоградского государственного технического университета (ВолгГТУ).

В ВолгГТУ было опрошено 250 студентов разных факультетов, из них 151 (60,4 %) человек – это юноши и 99 (39,6 %) – девушки*. Заметим, что выполненное исследование относится к типу разведывательных. Задача репрезентации выборки не ставилась. Обратим внимание, что в данном материале буду представлены результаты той части массива полученных эмпирических данных, которые были собраны в ВолгГТУ.

Отметим сразу, что не на все вопросы, сформулированные в анкете, смогли ответить все студенты. Так, например, на вопрос: «В мире стремительно развиваются взаимосвязи и взаимодействия государств. Как это влияет на положение приграничных регионов?» почти треть студентов (29,6 %) затруднились ответить. В том, что значение приграничных регионов возрастет (а к таковым относится и Волгоградская область), уверены 37,2 % опрошенных студентов, треть (33,2 %) полагают, что значение таких регионов никак не изменится.

Наличие общих интересов у России и стран ЕС в разных сферах замечают практически все студенты (табл. 1). Интересно обратить внимание, что более всего общность интересов у России и стран ЕС студенты усматривают в экономической сфере (50,4 % опрошенных ответили «Скорее, да» и «Безусловно, да»), а менее всего в культурной сфере – 20,0 %. Оценка общих интересов в военной сфере практически равновесная: 36,8 % опрошенных ответили «нет», 36,4 % – ответили «да».

Но при этом надежды на появление новых технологий, способных повысить эффективность экономики и провести модернизацию промышленности России, студенты, в первую очередь, связывают вовсе не со странами Евросоюза.

Ранжированный ряд источников, на которые следует рассчитывать России при получении этих новых технологий, выглядит следую-

* Техническое сопровождение исследования (опрос студентов, формирование массива данных) в ВолгГТУ было выполнено студенткой гр. ЭФК–359 А. П. Подольской.

щим образом (заметим, что общая сумма превышает 100 %, поскольку один опрошенный мог дать несколько ответов одновременно; среднее число ответов на одного опрошенного – 1,6), %:

- собственные силы – 39,6;
- США – 34,0;
- Китай – 33,2;
- Евросоюз – 23,2;
- Япония – 22,0;
- Южная Америка – 6,0.

Таблица 1

Мнение студентов о наличии общих интересов у России и стран ЕС

Формулировка вопроса, варианты ответа	%
Имеются ли, на Ваш взгляд, общие интересы у России и ЕС в военной сфере?	
Безусловно, нет	18,0
Скорее, нет	18,8
Ни да, ни нет	22,0
Скорее, да	19,6
Безусловно, да	16,8
Затрудняюсь ответить	4,8
Итого:	100,0
Имеются ли, на Ваш взгляд, общие интересы у России и ЕС в экономической сфере?	
Безусловно, нет	10,4
Скорее, нет	17,6
Ни да, ни нет	20,4
Скорее, да	23,6
Безусловно, да	26,8
Затрудняюсь ответить	1,2
Итого:	100,0
Имеются ли, на Ваш взгляд, общие интересы у России и ЕС в культурной сфере?	
Безусловно, нет	26,0
Скорее, нет	22,4
Ни да, ни нет	26,4
Скорее, да	13,2
Безусловно, да	6,8
Затрудняюсь ответить	5,2
Итого:	100,0

Полной неожиданностью для нас явились ответы студентов на вопрос о неприятии тех или иных западных ценностей (табл. 2). Каждый шестой от числа опрошенных (16,4 %) уклонился от ответа на этот вопрос. Пятая часть студентов не готова считаться с мнением мень-

шинства (19,6 %), почти столько же (18,0 %) не видят смысла в общественном контроле за работой чиновников всех уровней, каждый шестой (17,2 %) против уважения достоинства личности...

Таблица 2

Мнение студентов о том, какие западные ценности являются для них неприемлемыми

Какие из перечисленных западных ценностей являются для Вас неприемлемыми?	%
Свобода слова	11,6
Свобода собраний	16,4
Уважение достоинства личности	17,2
Честные, свободные выборы	9,2
Равенство всех перед законом	12,4
Разделение законодательной, исполнительной и судебной властей	12,0
Обязательность отчета высших руководителей о проделанной работе	16,0
Гарантии частной собственности	10,0
Учет мнений меньшинства	19,6
Общественный контроль за работой чиновников всех уровней	18,0

П р и м е ч а н и е . Сумма превышает 100 %, поскольку один опрошенный мог дать несколько ответов одновременно. Среднее число ответов на одного опрошенного студента составляет 1,7.

На то, что в ближайшие 10–15 лет сотрудничество России и Евросоюза будет возрастать, надеются 37,6 % опрошенных студентов, каждый пятый (20,8 %) считает, что напротив, сотрудничество будет снижаться. Почти столько же студентов (22,0 %) уверены, что сотрудничество останется на прежнем уровне, а еще 19,6 % затруднились ответить на этот вопрос.

Прежде чем обобщить оценки возможной интеграции России со странами Евросоюза, полученные от студентов, напомним, что термин «глобализация» используется для обозначения нарастающей взаимозависимости мира – экономической, социально-культурной и политической (наиболее подробно этимология и происхождение термина рассмотрены в [5]). Взаимозависимость вовсе не означает равенство позиций – экономических, социально-культурных и политических. Свою позицию (власть) в отношениях навязывает тот, кто сильнее, но что важно: в условиях глобализации это уже иная власть, а именно «...не власть в виде дихотомии господства и подчинении. Это власть в условиях отсутствия иерархии, власть без иерархии, без учета статусных различий. Стирается

различие между субъектом и объектом, власть как объективно существующая основа социогенеза переходит на качественно иное состояние» [2, с. 58]. Весьма противоречивые оценки, полученные в ходе опроса студентов, свидетельствуют, скорее, о дезорганизации российского социума как культурно-цивилизационного структурного целого. Создается ощущение, что современное российское общество вышло на тот уровень общественных отношений, при котором современность остается поверхностной и необязательной, а традиционность уже утратила свои регуляторные механизмы. Отвечая на вопрос, поставленный выше («Осознают ли студенты современной России масштаб таких тенденций как глобализация и глокализация?»), можно от-

ветить, что скорее нет, чем да. Полагаем, что это не их вина, но, видимо, уже их беда.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Иноземцев, В. Л.* Современная глобализация и ее восприятие в мире / В. Л. Иноземцев // Век глобализации. – 2008. – № 1. – С. 31–44.
2. *Леонтьев, А. Н.* Глобализм: власть без иерархии / А. Н. Леонтьев // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 7(45) / ВолгГТУ. – Волгоград, 2008. – С. 55–58.
3. *Моисеев, Н. Н.* Россия на перепутье / Н. Н. Моисеев // Социально-гуманитарные знания. – 1999. – № 4. – С. 164–184.
4. *Покровский, Н. Е.* Российское общество в контексте американизации (Принципиальная схема) / Н. Е. Покровский // Социологические исследования. – 2000. – № 6. – С. 3–10.
5. *Chanda, N.* Bound Together: How Traders, Preachers, Adventurers, and Warriors Shaped Globalization / N. Chanda. – New Haven (Ct.); London: Yale Univ. Press, 2007. – P. 245–254.

УДК 316.472.4

ББК 60.54

Е. Г. Ефимов, И. А. Небыков***

СТРУКТУРА РОССИЙСКИХ СОЦИАЛЬНЫХ ИНТЕРНЕТ-СЕТЕЙ (на примере Волгоградской области)

Волгоградский государственный технический университет

E-mail: *ez07@mail.ru, **decanmmf@vstu.ru

В статье анализируются связи между группами пользователей различных социальных сетей. Раскрываются причины связей пользователей сетей «ВКонтакте» и «Одноклассники» как отражения связи представителей различных возрастных групп. Технические характеристики являются фактором взаимосвязей пользователей «Одноклассников» и сети «Мой мир».

Ключевые слова: социальные сети, «ВКонтакте», корреляция, «Одноклассники», блогосфера.

E. G. Efimov, I. A. Nebikov

STRUCTURE OF SOCIAL INTERNET NETWORKS (ON AN EXAMPLE OF THE VOLGOGRAD REGION)

Volgograd State Technical University

In article communications between groups of users of various social networks are analyzed. The reasons of communications of users of networks «VKontakte» and «Odnoklassniki» as reflexions of communication of representatives of various age groups reveal. Technical characteristics are the factor of interrelations of users of «Odnoklassniki» and networks «Moy Mir».

Keywords: social network, VKontakte, correlation, Odnoklassniki, blogosphere.

Сегодня социальные сети являются неотъемлемой частью повседневных практик миллионов людей по всему миру. Представители различных научных направлений, в том числе и социологи, фиксируют значительные изменения во всех областях жизни, которые были затронуты влиянием социальных сетей. При этом если на первых этапах развития сетей, как и интернета в целом, они рассматривались как «виртуальная» среда в противовес реальной жизни, то сейчас признается, что связь сетей с поведением человека, и в том числе с соци-

альной структурой, в рамках которой он существует, гораздо глубже, чем это казалось раньше. Как показывают исследования американских социологов, которые являются лидерами в изучении социальных Интернет-сетей, они, в отличие от других сервисов в интернете, имеют тесную связь с реальными социальными характеристиками индивидов.

Несмотря на потенциально сетевой характер структуры социальных сетей ряд условий лингвистического, антропологического, статистического и социального характера позволяют

нам утверждать, что единицей исследования социальных Интернет-сетей является социальная группа[1]. Каждая социальная сеть концентрирует вокруг себя группу пользователей, которая имеет границы, в различной мере автономна (то есть прямо не зависит от других сетевых групп, в том числе среди пользователей того же региона), обладает особой системой взаимодействия и отличается от других групп социокультурными характеристиками. Между тем, поскольку пользователи социальных сетей проецируют в них свои реальные характеристики, можно предположить, что закономерности построения социальной структуры этих сетей будут связаны с социальной структурой общества, в котором они развиваются.

Целью данной статьи является описание структуры социальных групп в социальных сетях.

Объектом исследования выступают пользователи социальных сетей.

Предметом исследования являются взаимодействия между группами пользователей.

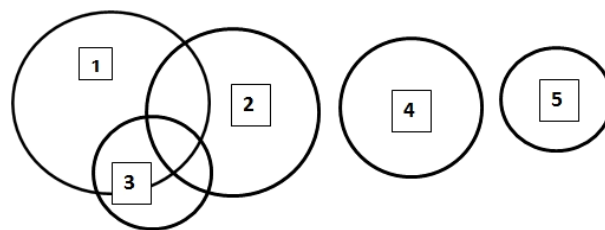
На первом этапе работы нами были проанализированы результаты социологического исследования, проходившего с 6 июля по 13 июля 2012 г. Объектом исследования являлись жители Волгограда, Волжского, Камышина, Михайловки, Урюпинска и Фролово в возрасте 16 лет и старше (1391 тыс. чел.). Численность населения, проживающего в городах, составляет более половины населения Волгоградской области. Расчетный объем выборки (совпадающий с реальным) – 800 респондентов.

Согласно результатам исследования, доля пользователей интернета среди респондентов составляет 50,5 %, из них доля пользователей социальных сетей составляла 50,4 %. Из них пользователями сети «Одноклассники» являются 71,1 %, «ВКонтакте» – 64,6 %.

Проводя параллели с данными опросов ВЦИОМ 2010 и 2012 гг., мы можем сделать вывод, что структура социальных сетей Волгоградской области отражает тенденцию развития социальных сетей в России*. На сегодняшний день в стране сложилась бинарная структура с двумя доминирующими ресурсами: «Одноклассники» и «ВКонтакте». Крайне незначительная доля западных социальных сетей среди респондентов в нашем опросе (Facebook – 20,9 %, Twitter – 9,9 %, MySpace – 3,8 %) позволяет утверждать, что условия распространения сетей

определяются культурными, а не техническими параметрами, поскольку в последнем отношении все упомянутые западные сети по целому ряду параметров превосходят российские аналоги.

Индикатором взаимодействий между группами пользователей различных сетей являлся уровень корреляции. Пользователи «Одноклассников» и «ВКонтакте» часто находятся одновременно в двух сетях (коэф. Крамера 0,409), а также пользователи обеих сетей используют сеть «Мой мир», причем пользователи «Одноклассников» в большей степени, чем «ВКонтакте» (коэф. Крамера 0,688 против 0,409). Из рисунка видно, что использование западных сетей и блогов слабо связано с использованием других сетей.



Структура социальных групп социальных Интернет-сетей,
% от числа опрошенных:
1 – Одноклассники (36,0); 2 – ВКонтакте (32,8); 3 – Мой Мир (15,5);
4 – Пользователи западных сетей (17,4); 5 – Блоги

Для социологической интерпретации полученных данных нами дополнительно были использованы результаты фокус-групповых интервью, проведенных среди студентов Волгоградского государственного технического университета. Технические параметры проведенных интервью приведены в таблице.

Фокус-группы по проекту «Социальные сети»

Дата	Курс	Кол-во	
		общее	в т.ч. м/ж
3.10.2013	2	10	4/6
7.10.2013	4	10	3/7
10.10.2013	2	9	3/6
17.10.2013	1	10	5/5
17.10.2013	5	9	2/7
23.10.2013	5	8	3/5

В результате нашего исследования оказалось возможным описать структуру социальных групп в социальных сетях как совокупность трех ярко выраженных кластеров. Первый кластер формируют пользователи россий-

* <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=112476>

ских социальных сетей, которые состоят из трех связанных социальных групп, представляющих сети «Одноклассники», «ВКонтакте» и «Мой Мир». Второй кластер представляют пользователи западных сетей, а третий кластер образуют пользователи блогов.

Исследуя взаимосвязь между пользователями сетей российского кластера, мы должны начать с описания аудитории. На первый взгляд, пользователи сетей «Одноклассники» и «ВКонтакте» представляют разные социальные группы и вероятность корреляции между ними не должна быть значительной.

Анализ аудитории социальной сети «ВКонтакте» показал среднюю прямую корреляцию между использованием этой социальной сети и возрастным (коэф. Гамма 0,401), а также семейным (коэф. Эта 0,323) фактором, в то время как корреляция с другими переменными является незначительной. С точки зрения возраста, наиболее существенным является разрыв среди пользователей, которые заходят в сеть ежедневно (56 % пользователей сети), 26,3 % составляют люди в возрасте 16–20 лет. В целом активная аудитория сети представлена молодыми людьми в возрасте от 16 до 28 лет. Чем старше пользователи сети, тем меньше времени они в ней проводят. Семейный фактор также является существенным при анализе аудитории «ВКонтакте». Среди тех, кто заходит в сеть ежедневно, наибольший процент – 30,7 – составляют холостые. Поскольку семейное положение также прямо связано с возрастом (средняя корреляция, коэф. Крамера 0,453), можно утверждать, что аудитория «ВКонтакте» отличается ориентацией на холостых молодых людей в возрасте от 16 до 28 лет.

На формирование аудитории социальной сети «Одноклассники» оказывает влияние средний доход респондентов на членов семьи (коэф. Крамера 0,348) и принадлежность к социальному слою (коэф. Крамера 0,256). Средний доход пользователей «Одноклассников» на членов семьи оценивается до 30 тыс. руб., а свой социальный слой оценивается как находящийся между средним и низшим. «Одноклассники» при этом не являются сетью какой-либо статистически четко очерченной социальной группы, а просто ресурсом, которым пользуется большинство респондентов.

При этом, с точки зрения стереотипных представлений, эти сети олицетворяют разные возрастные группы. Пользователи «ВКонтакте»

ассоциируются с молодежью, а «Одноклассники» – со старшей возрастной группой.

Наличие корреляции объясняется фактом регистрации пользователей в нескольких сетях. Как показали фокус-групповые интервью, молодые пользователи «ВКонтакте» регистрируются в «Одноклассниках», чтобы поддерживать связь с родителями. Желание иметь личное пространство мотивирует их к созданию нескольких профилей в разных сетях:

«У меня в «Одноклассниках» родственники и еще там быстрее грузится музыка, а в основном я «ВКонтакте» (Маша, IV курс).

«Больше пользуюсь сетью «ВКонтакте», а в «Одноклассниках» мама сидит, и там я с ней общаюсь, ну и некоторые друзья» (Ольга, IV курс).

«Еще родители часто просят зарегистрировать их «ВКонтакте», потому что их дети там находятся, а дети понимают, что тогда мама всех друзей их посетит, все узнает, новости. И поэтому многие дети не регистрируют своих родителей» (Оля, IV курс).

«Мне кажется, что основная масса в ВК сидит молодежи, чем в ОК. Вот у меня мама говорит, что в ВК не понимает ничего...» (Шурик, II курс).

«Еще хотел добавить, что есть такая тенденция, что дети с 1-го по 5-й класс в «Одноклассниках» сидят, потому что они видят, что за компьютером родитель сидит в «Одноклассниках», и они тоже «хочу в «Одноклассники», хочу в «Одноклассники». Потом, например, в процессе общения с одноклассниками в школе заходит разговор, что есть «ВКонтакте» – хорошая социальная сеть, где надо релаксаться» (Олег, II курс).

«В «Одноклассниках» я зарегистрировалась, потому что у меня там большое количество родственников, только для них, сама там не бываю». (Настя, I курс)

«Активно использую «ВКонтакте» – там либо переписка с одноклассниками, либо переписка с людьми, которые находятся далеко от Волгограда. То же самое «Одноклассники» – это переписка с родственниками или односельчанами» (Вячеслав, V курс).

«ВКонтакте» удобнее как средство сообщения и у меня там много друзей. Родственники, мама, папа в «Одноклассники», а в «ВКонтакте» ровесники» (Юля, V курс).

Объяснение корреляции использования сетей «Одноклассники» и «Мой мир» носит, на наш взгляд, технический характер. В 2009 г.

фонд DigitalSkyTechnology, владевший контрольным пакетом акций «Mail.ru» (и сети «Мой Мир Mail.ru»), выкупил контрольный пакет акции «Одноклассников», что в итоге стабилизировало экономическое положение проекта и в июне 2010 г. позволило отменить платные аккаунты. В том же году фонд DST купил ICQ («аську») [3], а в июне 2011 г. объявил о слиянии аккаунтов трех сервисов в один. Также корпорацией DST был выделен отдел, отвечающий за русские проекты и получивший название Mail.ruGroup, который на сегодняшний день объединяет пять крупных сервисов – почта mail.ru, Мой Мир и Одноклассники, ICQ и Mail.ruAgent. Как пояснил Д. Гришин в интервью, «Соцсети – это часть более крупной стратегии. Я хочу рассказать, откуда и почему у нас такие проекты появились. За этим стоит глубокая логика, которая снаружи, может быть, не сильно видна. Хорошо, что у нас есть две социальные сети, – это позволяет нам видеть, насколько вообще они между собой различны, как поведение пользователей отличается. Людям удобно, когда у них нет лишних барьеров для общения – а с другой стороны, мы видим, что они нуждаются в разделении на социальные графы. Пользователь хочет одного для друзей со школы – и для них он на фото в соцсети стоит где-нибудь с бутылкой пива. И совсем другого – для общения с коллегами, знакомыми по работе: там он говорит умные вещи, на фото в костюме и так далее» [2]. Таким образом, если вы зарегистрированы в сети «Одноклассники», то создание аккаунтов в сетях Мой Мир и почте Mail.ru происходит автоматически, чем и объясняется связь их использования.

Частью русского сектора социальных сетей являются блоги. Термин «блоггер», обозначающий человека, ведущего блог, прочно вошел в обиход при обсуждении событий политической и социальной сферы. Блоггеры часто присутствуют в качестве гостей на встречах с представителями власти, представляя себя как социальные СМИ. Это феномен самоидентификации блоггеров заслуживает особого внимания в контексте исследования развития социальных Интернет-сетей, поскольку пользователи сетей открытого доступа, таких как «ВКонтакте» и «Одноклассники», не обозначают свою принадлежность к ним особым термином несмотря

на гораздо большее количество пользователей этих социальных сетей, чем блогов.

Низкий уровень корреляции блоггеров с пользователями других сетей обусловлен их функциональной направленностью. Блоги используются как аналог СМИ, для прослушивания аудио- и просмотра видеоматериалов и «наблюдения» за общественной активностью людей. При этом данная мотивация существенно отличается от приоритетных мотивов использования других социальных сетей, поскольку для пользователей других сетей этот мотив вообще не является приоритетным.

В результате нашего исследования оказалось возможным описать структуру социальных групп в российских социальных Интернет-сетях. Можно выделить три кластера, состоящие из пользователей различных социальных сетей. Первый кластер формируют пользователи российских социальных сетей, которые состоят из трех связанных социальных групп, представляющих сети «Одноклассники», «ВКонтакте» и «Мой Мир». Второй кластер представляют пользователи западных сетей. Третий кластер образуют пользователи блогов. Говоря непосредственно о российских социальных сетях, мы можем говорить о наличии средней корреляции между пользователями сетей «ВКонтакте» и «Одноклассники», вызванной использованием ресурсов разными возрастными группами и необходимостью устанавливать связь между ними в виртуальном пространстве, с одной стороны, и заботой о сохранении личного пространства – с другой. Наличие средней корреляции между пользователями сетей «Одноклассники» и «Мой Мир» объясняется техническими характеристиками. Отсутствие связей между пользователями блогов и социальных сетей является отражением их разной функциональности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ефимов, Е. Г. Социальные группы как объект исследования социальных Интернет-сетей / Е. Г. Ефимов // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 8(95) / ВолгГТУ. – Волгоград, 2012. – (Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания»; вып. 11). – С. 63–66.
2. Мильнер уходит из Mail.RuGroup. Что будет делать его преемник? [Электронный ресурс] Режим доступа: http://slon.ru/future/milner_ukhodit_iz_mail_ru_group_chno_budet_delat_ego_preemnik_-727450.xhtml
3. Совладельцы Mail.ru купили ICQ. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://lenta.ru/news/2010/04/28/icq/>

УДК 316.472.4
ББК 60.54

Е. Г. Ефимов

**СОЦИАЛЬНЫЕ ГРУППЫ В СТРУКТУРЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ
(на примере «ВКонтакте»)**

Волгоградский государственный технический университет

E-mail: ez07@mail.ru

В статье рассматривается сеть «ВКонтакте» как социальная группа, являющаяся частью российского кластера. Раскрываются причина и характер связей пользователей группы с сетью «Одноклассники». Описываются базовые характеристики пользователей «ВКонтакте» как социальной группы: границы, система взаимодействия и социокультурная среда. Рассматриваются стереотипы данной группы как отражение социально-групповой идентификации.

Ключевые слова: социальные сети, «ВКонтакте», стереотипы, социальная группа, «Одноклассники», взаимодействие.

E. G. Efimov

**SOCIAL GROUPS IN STRUCTURE OF SOCIAL NETWORKS
(on an example «VKontakte»)**

Volgograd State Technical University

In article the social network site «VKontakte» as the social group which is a part Russian cluster is considered. The reason and character of communications of users of group with a network "Odnoklassniki" reveal. Base characteristics of users «VKontakte» as social group are described: borders, system of interaction and sociocultural environment. Stereotypes of the given group as reflexion of social-group identification are considered.

Keywords: social network sites, VKontakte, stereotypes, social group, Odnoklassniki, interaction.

Актуальность исследования социальных сетей в целом (и сети «ВКонтакте», в частности) можно рассматривать со статистической и социальной точек зрения. Под статистическим основанием понимаются цифры, отражающие рост пользователей социальных сетей. В отношении российских интернет-ресурсов, наиболее авторитетным источником этой информации выступает служба TNS, на данные которой ссылается сам основатель сети «ВКонтакте» П. Дуров. Согласно статистике, его сеть является лидером среди российских сетей и на ноябрь 2013 г. включает 51,5 млн. пользователей, из которых 14,5 млн. составляют так называемые «лояльные» пользователи, то есть те, кто пользуется исключительно этой сетью [8]. Помимо сухих цифр, мы должны отметить и социальную составляющую этого сервиса, выражающегося в повсеместной трансформации повседневных практик общения.

Анализ сети «ВКонтакте» невозможен без краткого освещения ее истории, что позволит нам понять факторы ее развития и место в российском интернет-пространстве.

Социальная сеть «ВКонтакте» была создана в 2006 г. Павлом Дуровым. В отличие от «Одноклассников» проект практически копировал историю развития Facebook. В октябре 2006 г.

было объявлено о новой сети как дополнении к форуму студентов СПбГУ, в сеть принимались только студенты при указании имени и фамилии по рекомендации. В конце ноября проект был открыт как сеть со свободным доступом, а для привлечения новых пользователей был объявлен конкурс с призами.

Проект набирал популярность, прежде всего за счет грамотной стратегии развития и ошибок конкурирующей сети «Одноклассники», которые в конце октября 2008 г. объявили, что регистрация в сети становится платной. Это решение вызвало бурю возмущения, и в сети развернулись акции протеста с призывом бойкотировать сайт и регистрироваться в других социальных сетях [9]. Эта акция совпала с проблемой приватности, поскольку «Одноклассники» ввели «ленту друзей», что также вызвало массовое недовольство пользователей. К концу года сеть утратила лидирующие позиции и уступила первую строчку по популярности социальной сети «ВКонтакте».

В июле 2007 г. сайт был назван четвертым по популярности ресурсом рунета и самой посещаемой социальной сетью [6]. В марте 2008 г. была запущена украинская версия и объявлено о начале реализации перевода интерфейса на другие языки, создании мобильной версии, раз-

мещении рекламы и т. д. Закрепившись в лидерах, «ВКонтакте» после 2009 г. не сдавал позиций на российском рынке.

История развития показывает нам, что наряду с техническими достижениями, одной из причин успеха сети стала социальная составляющая, позволяющая пользователям чувствовать свою причастность к чему-то большему, нежели просто объединение на базе использования очередного интернет-ресурса. Кроме того, анализ сети «ВКонтакте» будет более содержательным, если провести сравнение с ресурсом «Одноклассники».

Несмотря на успех сети «ВКонтакте» работ, социологических работ, связанных с ее изучением, очень мало. Социальная сеть «ВКонтакте» была создана в 2006 г., а к августу 2013 в базе РИНЦ можно найти только 47 статей, содержащих ее название в заголовке.

Целью данной работы является исследование социальной сети «ВКонтакте» как социальной группы в структуре социальных сетей.

Как мы полагаем, виртуальные сообщества, сложившиеся на базе социальных сетей, обладают всеми признаками социальной группы, отражая ее основные характеристики: наличие границ, особую систему взаимодействий как совокупность социальных практик и социокультурную среду [5].

Говоря о границах социальной группы, мы опираемся на тезис, что формирование групп на какой-либо основе приводило к их обособлению друг от друга. В качестве примера социологами указывалось появление семей (О. Конт [15, р. 281–284], Б. Н. Чичерин [11, с. 76–87]), создание которых приводило к необходимости развития нравственных норм, иерархии, экономического неравенства и права. Также можно указать на теорию Л. Гумпловича, согласно которой биологические различия приводят к борьбе между группами, которые, даже будучи вписанными в состав более крупных образований, пытаются обособиться друг от друга на основе кровно-родственных связей [2, с. 129–136].

В случае «ВКонтакте» наличие границ, на первый взгляд, не является очевидным фактом. Как показали результаты исследования в Волгоградской области с 6 июля по 13 июля 2012 г., пользователи российских сетей («ВКонтакте», «Одноклассники» и «Мой Мир») часто находятся одновременно в нескольких сетях. Положительные коэффициенты корреляции частоты использования российских социальных сетей

позволяют сделать вывод о взаимодействии между их пользователями. Для пользователей сети «ВКонтакте» по отношению к «Одноклассникам» коэффициент Крамера составляет 0,409. Коэффициент корреляции связи сети «Мой Мир» с «Одноклассниками» – 0,688, а для «ВКонтакте» – 0,409.

Однако, как показали результаты фокус-групповых интервью, проведенных среди студентов Волгоградского государственного университета в октябре 2013 г., пользователи «ВКонтакте» представляя молодежную аудиторию, стремятся защитить свое личное пространство в этой сети и сознательно заводят страницу в сети «Одноклассники» с целью коммуникации с родственниками и родителями в рамках данной сети.

Для дополнительной интерпретации полученных данных были проведены фокус-групповые интервью среди студентов Волгоградского государственного университета в октябре 2013 г. Всего было проведено 6 интервью, в каждом из которых участвовало от 8 до 10 человек (всего – 56). Были представлены как учащиеся бакалавриата (I–III, IV курс, всего 4 группы), так и магистратуры (V курс, всего 2 группы).

Говоря о взаимодействии, мы подразумеваем, что социальная группа существует на основе контактов индивидов между собой, которые могут носить как личный, так и опосредованный характер (Э. Росс [14, р. 120–139]). Социальные сети могут отличаться как формами взаимодействия (к примеру, так называемые «Facebook-вечеринки» (подробнее см. [4]), так и их функциональной направленностью.

Как показали результаты исследования, пользователи «ВКонтакте» используют свою сеть преимущественно для досуговых целей: прослушивание музыки и просмотр видео (67,5 % от числа опрошенных), в то время как пользователи «Одноклассников» – для поиска друзей (89,2 %).

Каждая социальная группа «скрепляется» особой социокультурной средой, опирающейся на систему ценностей, выражающуюся в наличии объединяющей членов группы системы правил.

Поскольку для нас наиболее важным является не столько описание ценностной системы, сколько доказательство ее уникальности и отличия от других сетей, мы решили обратиться к результатам анализа новостных сообщений

на канале «Россия-1». Опираясь на «теорию социального конструирования» Э. Бэйкера, мы выделили негативные стереотипы, связанные с наиболее статистически выраженными сетями, которые оказывали наибольшее влияние на ее развитие [12, р. 39–41].

В 2012 г. сеть «ВКонтакте» освещалась как самая опасная сеть (127 упоминаний), в то время как «Одноклассники» практически не упоминались в связи с негативными событиями (12 упоминаний). Среди опасностей, подстерегающих пользователей в сети «ВКонтакте», указывались нарушение авторских прав, преступления в отношении детей и целенаправленное возбуждение ненависти и вражды [3].

Результаты фокус-групповых интервью позволили подтвердить наш тезис о существовании особой системы ценностей в сети «ВКонтакте».

Автор «теории социального конструирования» Э. Бэйкер рассматривал в качестве важного элемента развития технологии «гибкость интерпретации», которую можно представить как общественное мнение о данной технологии. Оно касалось выработки «страхов», связанных с новой технологией, а их преодоление являлось залогом ее успешного распространения.

Внимательное изучение работ Э. Бейкера позволяет увидеть, что подобные представления вырабатываются не только между группами пользователей технологии и непользователей, но и по мере развития технического артефакта – между самими пользователями. Технические особенности социальных сетей являются результатом реакции разработчиков на запросы аудитории и могут рассматриваться как индикатор ценностных различий. Это, в свою очередь, приводит к тому, что у пользователей одной технологии складываются негативные стереотипы в отношении технических характеристик конкурирующей технологии.

Так, в одной из статей голландского автора можно найти упоминание об истории трехколесного велосипеда, который был распространен в 1885–1895 гг., когда его производство составляло половину от общего количества механизмов. Основным аргументом любителей трехколесного аппарата было то, что он считался ими более безопасным, чем двухколесный [12].

Мы предположили, что ценностная система пользователей сетей построена по такому же

принципу, то есть будет включать в себя негативные стереотипы в отношении пользователей других сетей. Проанализировав результаты фокус-групповых интервью, мы выделили два аспекта этих стереотипов: технический и социальный. Технические негативные стереотипы связаны с оценкой характеристик использования сети как интернет-ресурса:

«Кажется, что «ВКонтакте» более удобно сделан, например, «Группы» нажимаешь, и далее выдается строка поиска. Я ввела слово, и мне выдаются все похожие результаты, а в «Одноклассниках» только то, что ты ввел» (Оля, IV курс).

«Вот то, что мне не нравится в «Одноклассниках», это то, что там собрали все в кучу. Открываешь страницу, трудно найти то, что нужно, там не поймешь, где день рождения, где что. Если что-то не хочешь смотреть, то это все равно высвечивается. А если в «ВКонтакте» есть то, что я не хочу смотреть, то я и не смотрю» (Ирочка, II курс).

Респонденты, являясь преимущественно пользователями «ВКонтакте», отмечали среди недостатков сети «Одноклассники» функцию «следов»:

«Мне не нравится в «Одноклассниках», что там если ты заходишь на чью-то страницу, то там это отображается. А в «ВКонтакте» такого нет. Можно сделать так, чтобы никто не знал» (Ирина, V курс).

«Во-первых, в «Одноклассниках» что мне не нравится – это «гости». <...> Это когда к кому-то заходишь и видно, к какому человеку ты заходил. Или к тебе, наоборот. Мне это не нравится» (Настя, I курс).

В качестве гипотезы, мы можем предположить, что речь идет о разных системах ценностей, которую можно обозначить, используя терминологию С. Г. Кирдиной как коммунитарную («Одноклассники») и субсидиарную («ВКонтакте»).

Социальные негативные стереотипы связаны с оценкой самих пользователей:

«Для меня образ человека в ОК – это бабушка, которая по клавиатуре еле-еле попадает, а потом звонит и спрашивает: «Как зайти?» (Вера, V курс).

В качестве еще одного (субъективного) признака наличия у пользователей сети «ВКонтакте» характеристик социальной группы мы рассмотрим существующие в их среде стереотипы.

Стереотипы как признак именно социально-групповой идентификации рассматриваются в работе современных американских ученых Д. Абрамса и М. Хогга. По мнению авторов, их функция заключается в обосновании социальных процессов, через которые внутригрупповые практики рационализируются, объясняются и получают идеологическую легитимацию. Часто стереотипы могут быть негативными, выполняя ценностную функцию, когда внутригрупповые нормы поддерживаются через их выгодное сравнение с нормами других групп [13, р. 56–57].

Изучая различные источники, можно увидеть, что они демонстрируют достаточно схожее общее представление об аудитории социальных сетей в России, если оно не подкреплено серьезными исследованиями. Утверждается, что главным фактором формирования аудитории является возраст. Так, одно из научно-популярных изданий пишет: «Аудитория ВКонтакте – молодые люди, Одноклассники – люди постарше. Поделив рынок таким образом, ВКонтакте и Одноклассники покрыли большую часть русскоязычного интернет-пространства» [1, с. 30–31].

Еще один пример – результаты интернет-опросов портала Superjob.ru представители которого, в частности, регулярно появляются в качестве экспертов на государственных телеканалах. «Если рассматривать возраст опрошенных, – резюмируются результаты опроса 2008 г., то можно заметить, что «Одноклассники» и «Мой мир» чаще посещают люди в возрасте 20–30 лет, тогда как аудитория «ВКонтакте» в основном состоит из молодежи до 20 лет. Сервисом «Мой круг» наиболее интенсивно пользуются респонденты старше 40 лет» [7]. Похожие результаты были получены и на следующий год: «Аудитория «ВКонтакте» в основном состоит из молодежи до 20 лет (91 %), с возрастом же интерес к ней падает. Второе место среди наиболее посещаемых российских социальных сервисов удерживают «Одноклассники» (60 % по сравнению с 71 % в 2008 году). Основные посетители сайта – россияне 30–40 лет (68 %)» [10].

Таким образом, в качестве гипотезы мы можем предположить, что для российских пользователей выбор социальной сети является средством социально-групповой идентификации с возрастной группой. Соответственно, пользователи будут ассоциировать свои сети с возрастными группами: «ВКонтакте» –

с молодежью, «Одноклассники» – старшего возраста.

Гипотеза о стереотипах в отношении российских социальных сетей подтвердилась полностью. Студенты всех курсов поддерживали мнение о том, что пользователи сети «Одноклассники» представляют более старшее поколение, в то время как молодежь группируется вокруг сети «ВКонтакте»:

«Одноклассники» у меня ассоциируются с людьми, которые хотят с родственниками пообщаться, или с какими-то людьми, бывшими одноклассниками. Потому что это – люди более старшего возраста. 36 и туда дальше. Им, я думаю, не интересно будет сидеть «ВКонтакте», потому что там больше рекламы, мишуры и другой информации, которая им не интересна» (Катерина, I курс).

«В моем понимании «ВКонтакте» – это сеть для молодежи – от 10 лет, со школьного возраста. И где-то лет до 30 – такой возрастной категории. «Одноклассники» – это люди постарше, им нет такой необходимости в музыке, фильмах, а только в общении» (Александр, IV курс).

Безусловно, в подавляющем большинстве случаев респонденты исходили из личного опыта, ориентируясь на «Одноклассники» как на сеть, в которой много времени проводят их родители и старшие родственники («моя бабушка каждый день сидит в «Одноклассники» и шлет мне картинки») (Ирина, V курс).

Подводя итоги исследования, мы можем утверждать, что пользователи сети «ВКонтакте» образуют общность, обладающую всеми признаками социальной группы. В структуре социальных сетей «ВКонтакте» являются частью российского кластера, будучи связаны с сетью «Одноклассники», что является отражением существующих связей между возрастными группами. Характеристиками «ВКонтакте» как социальной группы является наличие границ, нацеленная на досуг система взаимодействий и особая система ценностей. С точки зрения СМИ, сеть предстает как самый опасный ресурс среди себе подобных, а анализ фокус-групповых интервью позволил выдвинуть гипотезу о преобладании среди пользователей «ВКонтакте» субсидиарной идеологии. Подтверждением правомерности оценки пользователей сети как социальной группы служит наличие среди них социально-групповой идентификации с молодежной возрастной группой.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Влияние через социальные сети / под общ. ред. Е. Г. Алексеевой. – М. : Фонд «ФОКУС-МЕДИА», 2010. – 200 с.
2. Гумплович, Л. Основы социологии / Л. Гумплович. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 368 с.
3. Ефимов, Е. Г. Культура как фактор конструирования образа социальных сетей в общественном мнении (опыт контент-анализа российских телеканалов 2011–2012 гг.) / Е. Г. Ефимов // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 9(112) / ВолгГТУ. – Волгоград, 2013. – (Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания»; вып. 13). – С. 69–74.
4. Ефимов, Е. Г. Социальные группы в структуре социальных сетей (на примере Facebook) / Е. Г. Ефимов // Приволжский научный вестник. – 2013. – № 10. – С. 118–120.
5. Ефимов, Е. Г. Социальные группы как объект исследования социальных Интернет-сетей / Е. Г. Ефимов // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 8(95) / ВолгГТУ. – Волгоград, 2012. – (Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания»; вып. 11). – С. 63–66.
6. Народную «Премия Рунета» получил «Башорг.Ру» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lenta.ru/news/2007/11/27/runet5/>
7. «Одноклассники» vs «ВКонтакте» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.superjob.ru/community/life/27654/> (дата обращения: 23.07.2013)

8. Отчет по проекту Web-Index. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.tns-global.ru/download.php?url=/upload/iblock/add/addcd5379c70d00fb4a3eb34be2b9825.zip&date=2013%2011>
9. Пользователи начали бойкот «Одноклассников» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lenta.ru/news/2008/12/23/odnokl/>
10. Попавшие в сети [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.superjob.ru/community/life/10416/> (дата обращения: 23.07.2013)
11. Чичерин, Б. Н. Курс государственной науки / Б. Н. Чичерин. – Т. 2 : Социология. – М. : Типолитография т-ва И. Н. Кушнерев и К., 1896. – 451 с.
12. Bijker, W. E., Bönig, J., & Oost, E. v. The Social Construction of Technological Artefacts / W.E.Bijker, J.Bönig, E. v. Oost // Woodforde J. The Story of Bicycle. L.: Boston and Henley, 1970. – P. 39–51.
13. Hogg, M. A. Abrams D. Social Identifications: A Social Psychology of Intergroup Relations and Group Processes. – L. : Routledge, 1998. – 268 p.
14. Ross, E. A. Foundations of Sociology / E. A. Ross. – L. : The Macmillan Company, 1905. – 434 p.
15. The positive philosophy of August Comte / Freely translated and condensed by Harriet Martineau with an introduction by Frederic Harrison. In 3 vol. – V.II.: Social Static. – L.: George Bell & Sons, 1896. – 386 p.

УДК 94(47) «1917»
ББК ТЗ (2)535-33

В. Г. Бобровников

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ВРЕМЕННОГО ПРАВИТЕЛЬСТВА (МАРТ – ОКТЯБРЬ 1917)

Волгоградский государственный технический университет

E-mail: iks@vstu.ru

В статье ставится задача рассмотреть меры Временного правительства по изменению социальной защиты населения соответственно новым запросам общества в период революционных событий в России в 1917 году. Объединение всех благотворительных заведений в Министерство государственного призрения было насущной задачей военного времени, но у правительства было недостаточно времени, чтобы довести это до конца. В результате анализа автор показывает разрушающую роль нового масонского правительства и его малоэффективные попытки нивелировать нарастающую социальную катастрофу в стране.

Ключевые слова: государственное призрение, структурные изменения, социальная помощь детям, увечным воинам и престарелым, пособия по увечью, по потере трудоспособности, помощь беженцам.

V. G. Bobrovnikov

THE SOCIAL TRANSFORMATIONS OF THE PROVISIONAL GOVERNMENT (MARCH – OCTOBER 1917)

Volgograd State Technical University

The article seeks to address measures of a Temporary government to change social protection of the population according to the new needs of society in the period of revolutionary events in Russia in 1917. The Union of all charitable institutions in the Ministry of public care was imperative to military time, but the government had not enough time to bring this to an end. As a result of analysis, the author shows the destructive role of the new Masonic government and its ineffective attempts to neutralize the growing social catastrophe in the country.

Keywords: public charity, structural changes, social aid to children maimed soldiers and elderly, employment injury, disability, assistance to refugees.

Веками в России шел процесс накопления организационного опыта призрения, совершенствования его форм и методов, что позволяло

государству осуществлять, в той или иной мере, социальную защиту населения страны и способствовать сохранению российского генофонда

да. В настоящей статье делается попытка проанализировать малоизученную тему становления социального института России в кризисный период нашей истории.

После отречения монарха в марте 1917 года созданное Временное правительство образовало Министерство государственного призрения. Так, приказами министра государственного призрения И. Н. Ефремова и его заместителя А. Г. Бакунина от 4 марта, 8 и 10 июля, 7 и 12 августа 1917 года начинаются структурные изменения. Упразднялись «Верховный Совет по призрению раненых и павших воинов», «Опекунский Совет учреждений императрицы Марии Федоровны», «Совет Человеколюбивого общества» и другие учреждения [1, д. 22, л. 1; д. 52, л. 1–2; д. 65, л. 1, 11–11 об.].

24 мая 1917 года министр финансов предложил включить «Школу нянь», которую создала императрица в 1910 году, в ведомство Всероссийского попечительства охраны материнства и младенчества «с включением к ней Гатчинской молочной фермы и 50 тысяч рублей дополнительных расходов» канцелярия Временного правительства дала согласие, мотивируя это тем, что «Общественный характер этого учреждения делает его дальнейшее существование желательным» [2, д. 211, л. 1, 4–4 об., 8].

В то же время, осознавая необходимость социальной защиты населения, Временное правительство продолжило политику решения проблем беженцев и пенсионного обеспечения. Для этого из государственной казны было ассигновано на первую четверть 1917 года 3470 тыс. рублей «на оплату дороги беженцам» и 45 млн. рублей на непосредственное оказание помощи на местах [2, д. 161, л. 1]. За май–сентябрь 1917 года на те же нужды отпущено из казны 104 млн. рублей [2, д. 481, л. 10]. В связи с удорожанием жизни были введены процентные надбавки к пенсиям с 8 апреля по 12 августа того же года в размере 54 млн. рублей. Пенсии по трем регионам страны составляли в то время от 600 до 3600 рублей [2, д. 205, л. 10, 13].

Временное правительство также решало вопросы по оказанию помощи русскому населению в приграничных с Румынией местностях, удовлетворяло ходатайства различных обществ «о восполнении по случаю вздорожания жизни», о выдаче пособий и ссуд, о выделении графу С. Д. Шереметеву 350 тыс. рублей для его странноприимного дома и другое [2, д. 161, л. 15]. В мае 1917 года в Главном управлении

местного хозяйства при Министерстве внутренних дел образован Отдел народного здоровья и общественного призрения, просуществовавший до августа 1917 года. 29 июня того же года был создан «Временный общегосударственный комитет помощи военно-увечным».

15 июля 1917 года Министерство государственного призрения ходатайствовало перед Временным правительством «об отпуске» из государственной казны 25 млн. рублей на расходы по призрению военно-увечных и оказание помощи семьям лиц, призванных на войну [2, д. 471, л. 1].

С образованием новых учреждений по призрению Временное правительство закрывало старые, которые хоть как-то были связаны с благотворительной и общественной деятельностью династии Николая II и членов его семьи [2, д. 481, л. 12]. 5 сентября 1917 года на заседании Временного правительства министром государственного призрения был представлен проект об упразднении Совета человеколюбивого общества, который признан «не соответствующим изменившемуся государственному строю» [2, д. 473, л. 1; д. 1534, л. 39–40]. Позднее произошла передача вновь образованному Министерству государственного призрения Ведомства учреждений императрицы Марии, в которое входили:

- Верховный совет по призрению лиц, призванных на войну, а также погибших и раненых;
- подведомственные ему особые комитеты: Петроградский, Московский, Главный Кавказский, Человеколюбивое общество, Алексеевский Главный комитет, Скобелевский комитет, Попечительство в трудовой помощи, Романовский комитет. Позднее функции Верховного совета по призрению лиц, призванных на войну, постановлением от 10 июля 1917 года за № 216 Временного правительства были возложены на министра государственного призрения [1, д. 52, л. 1]. Многие комитеты, институты призрения, связанные с царствовавшей династией, были переименованы [2, д. 479, л. 1–1 об.].

Разрушая часть хорошо отлаженной на государственном уровне благотворительной системы, Министерство государственного призрения в то же время обращалось к населению с воззванием о социальной помощи детям, «увечным» воинам и престарелым гражданам. В частности, в воззвании говорилось, что Министерство государственного призрения обращает внимание всех граждан России на исключительное значение в переживаемый трудный мо-

мент социальной помощи нуждающимся и, в особенности, детям. «Эта помощь должна явиться сейчас одной из самых насущных, боевых задач тыла». Широко понимая задачи социальной помощи, это Министерство не видело путей к их осуществлению иначе, «как при соучастии и участии в общей работе всех сил страны, всех граждан России» [4, с. 577–578].

11–14 августа Министерство государственного призрения проводит Всероссийское совещание по призрению детей. Были заслушаны доклады С. К. Гогеля «О мерах попечения в отношении детей преступников», В. Н. Половцевой и В. Н. Новикова «Об обязательной социальной помощи», В. Кименталь «Преступность и дети», П. О. Эфруси «Психология в деле детского призрения», М. В. Богданова «О призрении глухонемых детей» и другие.

Рекомендовалось «выполнение на местах» законов о детях. В. Н. Половцева предлагала создание «социальной инспекции» для контроля за этим процессом, были намечены ближайшие задачи в деле социальной помощи детям всех сословий, говорилось о регистрации нуждающихся и устройстве воспитательных учреждений. Рассматривалась возможность развития добровольного патронажа и констатировалось, что «материнство должно быть признано социальной функцией, имеющей для государства исключительную ценность» [5, д. 149, л. 1, 15–17, 45–47, 58]. Но резолюции этого совещания носили рекомендательный характер и не привели к каким-либо положительным сдвигам в социальной политике Временного правительства.

Министерство государственного призрения продолжало готовить социальные вопросы на рассмотрение Временного правительства. Так, по ведомости дел, назначенных к рассмотрению Временным правительством с 17 августа по 24 октября 1917 года, имелись следующие пункты:

о внесении в смету 1918 года кредита «на выдачу учащим начальных училищ второй прибавки на дороговизну»;

«Об отпуске из казны 104 млн. рублей на удовлетворение нужд беженцев в течение мая–сентября 1917 года» (по журналу совещаний «Товарищей Министров»;

по Министерству двора: «о передаче в ведение Министерства государственного призрения благотворительных учреждений, капитала и недвижимого имущества потомственного почетного гражданина Д. А. Дрожакина»;

6 октября «О передаче Мариинского дворца в ведение Временного правительства»;

11 октября «Об изменении законоположения о выдаче продовольственного пособия семьям солдат»;

13 октября «О пятилетних прибавках служащим в учебных заведениях Министерства государственного призрения» и другие [2, д. 481, лл. 1, 10, 21, 31, 43]. Министр государственного призрения К. Г. Голубков рассматривал следующие прошения инвалидов: «на возмещение похорон мужа, скончавшегося в больнице», «о выдаче пособий по увечью», «при потере трудоспособности по старости» и другое [3, д. 51, л. 19, 25].

Как и в течение предшествующих лет, россияне продолжали жертвовать деньги и ценности «на алтарь свободы России». Так, представители русской металлургии (общества «Продмет») пожертвовали «на нужды момента» полмиллиона рублей. Две тысячи рублей поступило от Центрального продовольственного органа Северного Кавказа, золотая цепочка от частного лица, 445 рублей от Совета Кизил-Арватского общества с благотворительного концерта «в пользу освободившихся из ссылки и тюрем борцов за свободу», 5 рублей от учащихся Дмитриевской смешанной церковно-приходской школы. От временного Исполнительного комитета общественных организаций местечка Воронеж Черниговской губернии для нуждающихся поступило 4 апреля 6 тыс. пудов ржи и 700 тыс. рублей и др. [2, д. 157, л. 1–3, 24–26].

В канцелярии Временного правительства имелся специальный журнал со списком имен жертвователей, организаций и их пожертвований. Вот одна из записей этого журнала 6 октября 1917 года. «Канцелярия Временного правительства, препровождая при сем золотые и серебряные Георгиевские кресты и медали, пожертвованные в разное время солдатскими делегациями на нужды войны, всего в количестве: золотые – трех фунтов (1200 гр.) и серебряные – четыре пуда, покорнейше просит выдать за них предъявителю сего Казначею Канцелярии Временного Правительства А. С. Зайцеву причитающуюся по оценке сумму» [2, д. 157, л. 61].

Таким образом, попытки централизовать государственное призрение, общественную благотворительность и частные пожертвования со стороны Временного правительства носили спорадический и нерегулярный харак-

тер. Новое правительство фактически развалило прежнюю систему общественного призрения, складывавшуюся в России веками, не успев создать новую. Данный период демократического правления не принес каких-либо ощутимых результатов в социальной защите населения.

УДК 94 (470.44/47)
ББК 63.3 (235.547)

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Государственный архив Российской Федерации (Москва) (ГАРФ), ф. 6778, оп. 1.
2. ГАРФ, ф. 1779, оп. 2.
3. Там же, ф. 6787, оп. 1.
4. Призрение и благотворительность в России. – СПб., 1917. – № 6–7.
5. Российский государственный исторический архив (Санкт-Петербург) (РГИА), ф. 769, оп. 1.

И. Н. Наумов, Д. Ю. Шаранов***

ОБЛИК ОРДЫНСКИХ РАЗВАЛИН И ГОРОДА ЦАРИЦЫНА ПОСЛЕДНЕЙ ТРЕТИ XVIII ВЕКА В ОПИСАНИЯХ РОССИЙСКИХ УЧЕНЫХ-ЭНЦИКЛОПЕДИСТОВ

**Волгоградский государственный технический университет*

***Волгоградский государственный аграрный университет*

E-mail: *Naumov1510@yandex.ru, **kafedra.sksit@mail.ru

Авторы обращаются к истории российских научных экспедиций последней трети XVIII века в Нижнем Поволжье, в ходе которых академиками-энциклопедистами И. И. Лепехиным, П. С. Палласом, С. Г. Гмелиным и другими учеными описывались развалины золотоордынских городищ, устройство и особенности хозяйственно-бытовой жизни населения современного им Царицына. Отмечается, что при разумном распоряжении результатами этих уникальных исследований можно будет лучше понять и проблемы развития современного города.

Ключевые слова: золотоордынские городища, Царицын, эпоха Просвещения, экспедиции ученых-энциклопедистов, описание памятников.

I. N. Naumov, D. Yu. Sharapov***

THE APPEARANCE OF THE HORDE RUINS AND THE CITY OF TSARITSYN LAST THIRD OF XVIII CENTURY IN THE DESCRIPTIONS OF THE RUSSIAN SCIENTISTS-ENCYCLOPEDISTS

**Volgograd State Technical University*

***Volgograd State Agrarian University*

The authors refer to the history of Russian research expeditions of the last third of XVIII century in the Lower Volga region in the course of which, academicians-encyclopedists I. I. Lepekhin, P. S. Pallas, S.G. Gmelin and other scientists documented the ruins of the Golden Horde settlements, the device and the features of the domestic life of the population of Tsaritsyn. It is noted that under reasonable disposal of the results of these unique studies will better understand and problems of development of the modern city.

Keywords: the settlements of the Golden Horde, Tsaritsyn, age of Enlightenment, expeditions of scientists-encyclopedists, a description of monuments.

В последней трети XVIII века для всестороннего описания Российской империи, где Екатерина II провозгласила в качестве государственной культурной политики [10] идеологию Просвещения, «... Академия наук ... посылает в степи Нижнего Поволжья академиков И. И. Лепехина, С. Г. Гмелина, П. С. Палласа. Все они – ученые-энциклопедисты. Их волнует все ...: география, геология, ботаника, этнография, история» [6, с. 8]. Перечень их имен можно еще долго продолжать, без преувеличения украсив его именами В. Н. Татищева, П. И. Рычкова, И. П. Фалька и др. [8].

В научных отчетах этих исследователей немало места отведено впечатлениям о «нижне-волжских развалинах средневековых городов», которые в большом количестве были разбросаны по степным районам России и погибали на их глазах [12].

Результаты путешествия И. И. Лепехина – адъюнкта, затем академика – изложены в сочинении, сокращенно называемом «Дневные записки...» (т. 1–4, СПб., 1771–1805) [5].

Особенно значимые результаты дали экспедиции 1768–1774 гг. под руководством Палласа (при участии В. Ф. Зуева, И. Г. Георги и Н. П. Рыч-

кова) в Оренбургский край и Сибирь, С. Г. Гмелина – в Астраханский край, И. И. Лепехина и Н. Я. Озерецковского на Волгу, Урал и Каспий. Их итоги П. С. Паллас изложил в пятитомном сочинении «Путешествие по разным провинциям Российской империи» (1773–1788) [9].

Описания исследователями золотоордынских городищ являются ценным источником информации, так как они были составлены в период, предшествующий рубежу XVIII–XIX вв., когда средневековые бытовые памятники подверглись серьезному разрушению, что, впрочем, несравнимо с настоящим временем, когда некоторые городища практически перестали существовать [2, с. 62]. По сообщениям путешественников (теперь местные жители об этом говорят как о данности), на них добывали кирпич для строительства посадов и астраханского кремля. «Развалины *Сарая* раскинуты на 15 верст в окрестностях... *Царева*. При Царе Михаиле Федоровиче ломали остатки стен, засыпанных мусором, а инде еще уцелевших, грузили кирпич на суда и по Ахтубе сплавляли к Астрахани, где строили из него кремлевские стены, собор и другие здания. В рукописном описании Астрахани сказано: “Апреля в 10 день 1631 г. в царствование Михаила Федоровича... велено кирпич брать на Ахтубе, и Ханскую мечеть и дом ханский сломать, чтобы было на построение довольно, как белого камня, так и железа от Ахтубы”. Потом Сарайские развалины снова запустели. При Петре I начали близ селиться люди, и развалины вновь стали тревожить: и находили в «мусоре» и мрамор, и золото, и разные орудия.... Иначе говоря, как занимались, да и продолжают заниматься кладоискательством и не только местные жители» [7, с. 454].

Отметим, что относиться к достоверности данных, представленных в этих свидетельствах, следует крайне осторожно, так как определенные критерии и традиции научного описания археологических памятников в целом и их отдельных частей или сооружений появились значительно позже. К сожалению, не составлялись даже приблизительные глазомерные планы, но микрорельеф городищ тогда был выражен достаточно четко, что позволяло на местности визуально фиксировать места застройки, фортификационные линии и остатки наиболее значительных сооружений.

Первые свидетельства интереса к прошлому городов в кочевой степи и золотоордынских древностей Нижнего Поволжья относятся ко

второй половине XVIII века, когда появились краткие описания таких памятников средневековой городской культуры, как Увекское, Водянское, Мечетное, Селитренное, Царевское и другие городища [11, с. 204–206].

Одним из первых осмотрел развалины Селитренного и Мечетного городищ академик И. П. Фальк. Так, описывая Мечетное городище, он в своем путевом дневнике отметил: «между двумя речками Мечетными в 230 сажнях от Волги лежат едва приметные развалины большого татарского города. Видны еще следы каменной стены, а на изрытой площади фундаменты зданий... Город имеет вид четырехугольника и более 150 сажень в поперечнике. Одно весьма большое здание должно было иметь много отделений» [4]. Это «большое здание» не ускользнуло и от зоркого взгляда другого исследователя – П. С. Палласа, по сведениям которого «на крутом склоне Соленого буерака, рассекающего берег почти посередине между двумя ручьями Мечетными», располагались остатки «большого каменного строения, которое было караван-сараям или гостинным двором» [7, с. 143–145]. При описании Селитренного городища также отметил остатки большого (14×8 саж.) здания, украшенного мозаикой, которые считал руинами мечети, и многочисленные «каменные фундаменты» малой площади – вероятно, остатки мавзолеев и подземных склепов, столь характерных для Селитренного городища.

Урочище Джигит-Хаджи в 1772 году посетил П. С. Паллас. Он в частности, подробно описал руины большого богато украшенного мавзолея со склепами – единственного более или менее сохранившегося к тому времени на поверхности земли золотоордынского сооружения.

В ряду ранних сведений о нижеволжских памятниках следует упомянуть описания остатков золотоордынских городов на Волге, сделанные В. Н. Татищевым. Будучи в 1741–1745 гг. в должности астраханского губернатора и находясь в Селитренном городке (с. Селитренное Астраханской обл.), В. Н. Татищев в своих письмах к советнику канцелярии Академии наук И. Д. Шумахеру излагает свои впечатления и наблюдения об основных районах градостроительства на Нижней Волге, характерных особенностях планировки городов, наличии оборонительных сооружений. Примечательно, что В. Н. Татищев собрал небольшую коллекцию

нумизматического и археологического материала, часть которой он отправил в Академию наук. По его наблюдениям, «в верстах трех» от современного села начинается «от Ахтубы по низкому месту» и тянется «верст на пять» в степь вал и ров. Кроме того, здесь же им была зафиксирована линия керамического водопровода в кирпичном ложе, а также собрана коллекция монет, майоликовых плиток и фрагментов мозаичных панно [3, с. 238].

И. И. Лепехин оставил нам описание Увекского городища, которое «находится на самом Волжском берегу, в 9 верстах от Саратова. Что это место принадлежит татарам, доказывают серебряные и медные татарские деньги и другая мелочь – кольца, серьги, посуда и т. д. ... С северо-западной стороны с высокой горы Шихан начинается земляной вал, который идет наискось до самой Волги ... Высота его, судя по отлогости, не более двух сажень. Других укреплений не видно». В своих записях он также указывал, что на территории памятника работал селитренный завод, а многие местные жители добывают себе пропитание, продавая саратовским серебряникам находки с городища [5; 7, с. 400].

В записях С. Г. Гмелина сохранилось краткое описание «остатков старинного города», расположенного в месте, «называемом россиянами Царевы Поды». Он писал: «На всем степном краю предмного по большей части раскопанных, из кирпича состоящих ...наделано курганов ...около оных видны явные следы дворов, а также и остатки стен. Из оных стен теперь нет ни одной целой». Особое внимание он обратил на остатки больших некогда сооружений на берегу р. Царевки и Сахарного озера, предположив, что это были когда-то «Царские палаты» [1, с. 12]. Заметим, что городище, обозначенное у С. Г. Гмелина как Царевы Поды (Царевы Пады или Царев Под), означает «царские развалины», – это Царевское городище, находящееся на левом берегу Ахтубы, восточного рукава Волги, примерно в 55 км от г. Царицына (современного Волгограда).

В записях и дневниках академиков обнаруживаются и описания г. Царицына. Так, у И. И. Лепехина (записки 1769 г.) можно прочесть «Город Царицын стоит при конце [укрепленной] линии на самом волжском берегу, обведен земляным валом с раскатами с трех сторон, а четвертую сторону защищает его река Волга. Строение в нем все деревянное, выключая три каменные

церкви. Уезду никакого не имеет, почему в нем, как в Дмитровске [ныне г. Камышине], только одна комендантская канцелярия. Купечество в нем зажиточно, и большой их доход состоит в рыбных промыслах. Бедные жители питаются от посева дынь и арбузов, которые вкусом и астраханских превосходят. Они занимают все поля, ибо ни в каком другом поседе жители не упражняются» [13, с. 80].

Напомним, что с момента своего основания Царицын был и оставался сторожевым (или городом-крепостью) на протяжении всей своей истории вплоть до конца XVIII века, когда, утратив значение сторожевой крепости, он начал развиваться в торгово-промышленном отношении [7, с. 447].

Таким образом, население нижеволжских городов со времен Золотой Орды, а в дальнейшем при развитии в регионе уже российских городов (Царицына-Волгограда и др.) является сложным конгломератом национальностей, культурных традиций, образов жизни. И для того, чтобы лучше понять проблемы развития современного города, необходимо разумно распоряжаться тем, что нам предоставила история, предшествующие поколения, исследования ученых, начало которым было положено академиками-энциклопедистами второй половины XVIII века.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гмелин, С. Г. Путешествие по России для исследования трех царств природы. Ч. II / С. Г. Гмелин. – СПб. : Типогр. при Академии наук, 1777. – 362 с.
2. Дулина, Н. В. Свидетельства утраченных времен: человек и город Нижнего Поволжья в «картинах» научных экспедиций Императорской Академии наук второй половины XVIII века / Н. В. Дулина, И. Н. Наумов, Д. Ю. Шарапов // Исторические, философские, политические и юридические науки и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2013. – № 12 (38): в 3 ч. Ч. II. – С. 60–65.
3. Егоров, В. Л. В. Н. Татищев о городах Золотой Орды в Нижнем Поволжье / В. Л. Егоров, А. И. Юхт // Советская археология, 1986. – № 1. – С. 232–239.
4. Ильина, О. А. Изучение золотоордынских городов Нижнего Поволжья в XVIII – начале XIX в. / О. А. Ильина // Современные проблемы науки и образования, 2011. – № 6 [Электронный ресурс]. – URL: www.science-education.ru/100-5127.
5. Лепехин, И. И. Записки путешествия академика Лепехина / И. И. Лепехин // Полное собрание ученых путешествий по России. Т. 3. Ч. II. – СПб., 1821. – 338 с.
6. Мамонтов, В. И. Далекое прошлое Волго-Донских степей: научно-популярная версия истории края от эпохи камня до раннего Царицына / В. И. Мамонтов. – Волгоград : Принт, 2010. – 208 с.

7. Минх, А. Н. Историко-географический словарь Саратовской губернии: Южные уезды Царицынский и Камышинский. Современная версия / А. Н. Минх / под ред. И. О. Тюменцева; ФГОУ ВПО «Волгоградская академия государственной службы». – Волгоград : ФГОУ ВПО ВАГС, 2010. – 568 с.

8. Монилов, С. Н. Во имя российской науки. Очерки по истории географических исследований Волгоградской области. Ч. 1 (с древнейших времен до конца XVIII века) / С. Н. Монилов. – М. : Планета, 2011. – 160 с.

9. Паллас, П. С. Путешествие по разным провинциям Российского государства / П. С. Паллас. – СПб. : Типогр. при Имп. Акад. Наук, 1788. – 116 с.

10. Перцева, Ю. И. Культурная политика: к определению понятия / Ю. И. Перцева, И. Н. Наумов // Известия

ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 9(69) / ВолгГТУ. – Волгоград, 2010. – (Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания» ; вып. 8). – С. 91–94.

11. Регион: пространство смыслов и содержание: коллективная монография / Н. В. Дулина, Е. В. Каргаполова, Д. П. Ануфриев, А. Ю. Арясова, Е. О. Беликова, И. Н. Наумов, В. А. Парамонова, М. А. Симоненко, В. В. Токарев / под общ. ред. Н. В. Дулиной, Е. В. Каргаполовой. – Волгоград : Волгогр. науч. изд-во, 2013. – 294 с.

12. Рудаков, В. Г. История изучения Селитренного городища / В. Г. Рудаков // Российская археология, 2000. – № 2. – С. 180–191.

13. Скрипкин, А. С. История Волгоградской земли от древнейших времен до современности / А. С. Скрипкин, А. В. Луночкин, И. И. Куриллы. – 2-е изд. – М. : Планета, 2013. – 224 с.

УДК 371.13
ББК 74.5

Е. Е. Чудина

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ СЛУШАТЕЛЕЙ
ШКОЛЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА**

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

E-mail: echudina@mail.ru

Представлена специфика организации занятий со слушателями школы педагогического мастерства технического университета. Раскрыта логика изучения раздела «Дидактика высшей школы». Показаны научно-методические основы организации занятий – ориентир на профессионально-личностное саморазвитие, интерактивное обучение.

Ключевые слова: школа педагогического мастерства, преподаватель технического вуза, саморазвитие, профессиональное саморазвитие, процесс обучения, высшая школа, интерактивное обучение.

E. E. Chudina

**PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF LISTENERS
OF SCHOOL OF PEDAGOGICAL SKILL**

Volgograd State Social-Pedagogical University

Specifics of the organization of occupations with listeners of school of pedagogical skill of technical university are presented. The logic of studying of the section «Didactics of the Higher School» is opened. Scientific and methodical bases of the organization of occupations – a reference point on professional and personal self-development, interactive training are shown.

Keywords: school of pedagogical skill, teacher of technical higher school, self-development, professional self-development, training process, the higher school, interactive training.

В современных условиях на смену узкому представлению о педагогическом образовании как о подготовке учителей приходит представление о педагогическом компоненте всякого профессионального образования, поскольку и инженер, и менеджер, и ученый и, по сути, любой специалист в будущем – руководитель коллектива, участник активной коммуникации, где ему потребуется компетентность в вопросах воздействия на сознание и поведение окружающих [5, с. 4]. Требуется более высокий уровень психолого-педагогической компетентности преподавателей высшей технической школы, способствующий активизации саморазвития, познавательной и творческой активности студентов. Необходимы психолого-педагогическая поддержка инноваций образовательной среды технического вуза, критерии гуманитаризации практики инженерного образования [4, с. 5]. Новые стандарты образования предполагают формирование преподавателем ценностного отноше-

ния к профессии и людям, с которыми связан профессионал.

Учитывая данные обстоятельства, деятельность преподавателей технического вуза актуализирует знания педагогических основ в организации современного процесса обучения, в котором студент выступает активным субъектом, способным к решению технико-экономических, инженерных проблем; владение и внедрение инновационных технологий обучения. Эта объективная необходимость в условиях Волгоградского государственного технического университета привела к созданию и функционированию Школы педагогического мастерства преподавателей, ориентированной на организацию психолого-педагогической, методологической и методической поддержки процесса преподавания; использование гуманистических идей и гуманитарных методов в преподавании естественно-научных и технических дисциплин. Второе профессиональное образование специа-

листов, на которое ориентировано данное учреждение, переводит освоение преподавания на научно обоснованный путь. Научными основами такой профессиональной психолого-педагогической переподготовки специалистов непедagogического профиля являются сведения об актуальных для преподавателя психологических процессах, явлениях и закономерности усвоения студентами содержания высшего образования, особенности становления профессиональных качеств у студентов в конкретной предметной области [2, с. 109].

Открывает занятия со слушателями в школе педагогического мастерства изучение раздела «Дидактика высшей школы». При проектировании содержания данного раздела мы использовали идеи концепции непрерывного педагогического образования Н. К. Сергеева; научные исследования общих закономерностей учебно-воспитательного процесса в высшей школе (С. И. Архангельский, Н. М. Борытко, А. А. Вербицкий), психолого-педагогические исследования обучения взрослых (С. Г. Вершловский, Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская).

Построение логики и определение содержания данного раздела привело нас к необходимости определения научно-методических основ, способствующих эффективному взаимодействию со слушателями разных категорий профессорско-преподавательского состава. Взаимодействие со слушателями в рамках изучения данного раздела на протяжении пяти лет показало, что основой эффективной организации занятий со слушателями в рамках данного раздела является ориентир на профессионально-личностное саморазвитие как процесс целенаправленного, качественного, самоизменения личностной сферы педагога, обеспечивающего саморазвитие личности студентов через реализацию целеобразующей, рефлексивной, нормативной, активного взаимодействия функций в развитии педагога. Компоненты саморазвития – самосознание, самооценка, самоорганизация самоуправление [6, с. 148]. Учет разного возрастного состава, педагогического опыта и стажа работы слушателей показал необходимость использовать интерактивные методы обучения. Сам термин «интерактивность» предполагает совместность деятельности, основанной на взаимодействии. В целом интерактивное обучение – это обучение, требующее взятия на себя обязательств по активному использованию всех имеющихся возможностей и по применению их результатов

в своем каждодневном мышлении и поведении [1, с. 44]. В процессе интеракции актуализируется и осваивается собственный социальный опыт и опыт других людей, при этом усиливается процесс взаимодействия друг с другом в ходе решения задач, преодоления конфликтных ситуаций, нахождения общих точек соприкосновения, поиска компромисса.

Руководствуясь вышеуказанными основами, для актуализации и систематизации имеющихся знаний преподавателей мы проводили заседание круглого стола со слушателями по теме «Структура процесса обучения в высшей школе». Такая организация занятия позволяет сочетать тематическую дискуссию с групповой консультацией и закрепить знание об основных компонентах процесса обучения в вузе. Полученный опыт проведения круглого стола показывает необходимость и востребованность данной темы в процессе взаимодействия с преподавателями технического вуза. Первоначальное неприятие педагогических знаний из-за кажущейся необязательности в техническом вузе или демонстрация полной осведомленности о предмете разговора среди отдельных слушателей с малым стажем работы постепенно сменяется крайней заинтересованностью, поскольку обнаруживается либо интуитивное понимание о компонентах процесса обучения, либо искаженное о них представление. В связи с этим именно занятие в форме круглого стола и атмосфера доброжелательности позволяют преодолеть боязнь сделать ошибку и способствуют активности всех слушателей. Также мы отмечаем развитие рефлексивной и целеобразования функций профессионального саморазвития слушателей, проявляющихся в осмыслении собственного опыта, обсуждении ситуаций педагогической деятельности, совершенствовании себя и окружающей действительности, в определении «новых граней» себя, в укреплении значимости глубоких знаний о профессионально-педагогической деятельности.

Следующая задача, которую мы определили в освоении раздела «Дидактика высшей школы», – содержательное наполнение компонентов процесса обучения в вузе. Для определения целей обучения в рамках реализации компетентностного подхода в современных условиях обучения слушателям в микрогруппах предлагалось сформулировать возможные варианты описания результатов компетенций в терминах: «знать», «уметь», «владеть » применительно

к своему предмету. Такая работа представляется нам актуальной и своевременной в связи с совершенствованием учебно-методических комплексов дисциплин федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения. Функция активного взаимодействия особенно ярко проявляется у слушателей при выполнении таких заданий и активизирует механизмы саморазвития.

Рассмотрение организационных форм обучения в вузе мы проводили в форме дискуссии, акцентируя внимание на пересмотре методики организации и проведения отдельных форм в рамках реализации компетентного подхода и позициях преподавателя, проводящего занятие. В зависимости от сложности содержания учебного материала педагог на занятии может выступать «организатором», «опекуном», «аналитиком», «консультантом» и др. Для современных молодых людей непереносимы такие позиции как панибратство и снисходительное высокомерие [3, с. 113]. Более тщательная проработка указанного структурного компонента осуществляется позднее при освоении слушателями последующих разделов учебного плана Школы педагогического мастерства.

В рамках Школы педагогического мастерства с 57 преподавателями разных кафедр Волгоградского государственного технического университета при изучении раздела «Дидактика высшей школы» также мы использовали такую форму работы как подготовка творческого задания по обобщению собственного педагогического опыта или опыта своей кафедры с последующей защитой. Для слушателей Школы педагогического мастерства нами была разработана тематика творческих заданий, отражающих различные аспекты процесса обучения в высшей школе. Так, например, слушатель (а им может быть аспирант, старший преподаватель, доцент), выбравший тему творческого задания «организация самостоятельной работы студентов на кафедре ...», представляет в первой части работы теорию по данному вопросу, а во второй части показывает специфику разных видов самостоятельной работы студентов, организуемых на кафедре или факультете, и их результативность. Тема творческого задания «профессиональное саморазвитие преподавателя технического вуза» предполагает изучение психолого-педагогических основ данного феномена и представление форм, методов, приемов профессионального саморазвития препода-

вателя технического вуза. В творческой работе по теме «организация научно-исследовательской деятельности студентов технического университета» слушатели на основе анализа психолого-педагогической литературы представляют специфику ключевого понятия работы, рассматривают разные виды научно-исследовательской деятельности студентов, а затем обобщают опыт кафедры или вуза по организации научно-исследовательской деятельности обучаемых. Для преподавателей высшей технической школы обращение к научно-педагогическим, методическим, психологическим источникам способствует расширению знаний о специфике процесса обучения в высшей школе, интерактивных технологиях, организации разных видов деятельности студентов. Таким образом, каждый слушатель выбирает тему из предложенного перечня, в котором отражены разные аспекты процесса обучения в высшей школе, и представляет собственные результаты или опыт своей кафедры по организации деятельности преподавателей и студентов. Особенно ценными, с точки зрения профессионального саморазвития, являются итоговые занятия со слушателями Школы педагогического мастерства, где выпускники защищают свои творческие работы, обмениваются опытом, задают друг другу вопросы, касающиеся специфики работы со студентами инженерного вуза. Данные занятия характеризуются особым положительным эффектом еще и в том случае, если обнаруживается, что разные преподаватели работают одновременно с одинаковым составом студентов. В нашей практике часто защита творческих работ инициирует педагогические дискуссии и активное обсуждение результатов выполненных работ, которые способствуют обмену педагогического опыта. Подготовка и защита творческих работ способствуют активизации всех выделенных нами в структуре профессионально-личностного саморазвития компонентов. Наиболее активно развиваются самооценка, связанная с осознанием личностной значимости и смысла своей деятельности, самосознание, характеризующееся логичностью рассуждений и обоснованностью выводов на базе практического опыта; проявляются функции активного взаимодействия и целеобразования. Взаимодействие слушателей друг с другом, с преподавателем позволяет им не только актуализировать имеющиеся внутренние потенциалы, но и восполнить их в струк-

турном, содержательном, ценностно-смысловом плане. Именно взаимодействие со значимым другим запускает механизмы саморазвития.

Таким образом, полученный опыт практической деятельности с разным составом преподавателей на протяжении пяти лет с учетом выделенных научно-методических оснований по реализации обозначенной логики и содержания раздела «Дидактика высшей школы» доказывает эффективность изучения раздела в активизации профессионального саморазвития слушателей Школы педагогического мастерства Волгоградского государственного технического университета.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Борытко, Н. М.* Гуманитарные принципы профессионального образования педагога-воспитателя в системе

непрерывного образования / Н. М. Борытко // Известия ВолгГТУ. – Волгоград, 2012. – № 11. – С. 41–45.

2. *Васильева, В. Д.* Психолого-педагогическая компетентность преподавателей технического вуза / В. Д. Васильева // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 10 / ВолгГТУ. – Волгоград, 2012. – Т. 3. – С. 108–110.

3. Гуманитарные технологии преподавания в высшей школе : учеб.-метод. пособие / кол. авторов ; под ред. Т. В. Черниковой. – М. : Планета, 2011. – 496 с.

4. *Петрунева, Р. М.* Гуманитаризация инженерного образования (на основе моделирования социогуманитарной экспертизы технических решений) дис. ...д-ра пед. наук / Петрунева Р. М. – Волгоград, 2001. – 336 с.

5. *Сергеев, Н. К.* Природа педагогической деятельности и субъектный мир учителя / Н. К. Сергеев, В. В. Сериков // Человек и образование. – 2012. – № 1. – С. 4–8.

6. *Чудина, Е. Е.* Становление профессионально-личностного саморазвития будущего учителя в вузе / Е. Е. Чудина // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 147–151.

УДК 378.121
ББК 74.489.2

Т. Н. Синенко

ДИАЛОГИЧНОСТЬ УЧЕБНОЙ СИТУАЦИИ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К МЕЖЛИЧНОСТНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Волгоградский государственный технический университет

E-mail: TNSinenko@mail.ru

В статье уточнен потенциал диалогичности учебной ситуации как средства формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности, описаны основные триады межличностного взаимодействия педагогической деятельности. Статья привлечет внимание специалистов, поскольку формирование способности будущего педагога к эффективному межличностному взаимодействию и разработка соответствующей данной цели системы учебных ситуаций важны для профессиональной подготовки педагогов.

Ключевые слова: диалогичность, диалогичность учебной ситуации, межличностное взаимодействие, способность будущего педагога к межличностному взаимодействию, эффективность.

T. N. Sinenko

DIALOGISM OF TEACHING SITUATION IS OF GREAT IMPORTANCE IN FORMING ABILITY OF THE FUTURE TEACHER TO THE INTERPERSONAL INTERACTION IN PROFESSIONAL ACTIVITY

Volgograd State Technical University

In the article the main triads and vectors of the interpersonal interaction of the pedagogical activity are given. The article will be useful for specialists working out system of teaching situations aimed to form ability to interpersonal interaction in professional activity.

Keywords: dialogism, dialogism of teaching situation, interpersonal interaction, ability of future teacher to the interpersonal interaction, effectiveness.

Значимость способности современного специалиста к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности неоднократно акцентировалась в работах как российских, так и зарубежных ученых (Г. М. Андреевой, А. А. Андриенко, А. А. Бодалева, О. А. Верхожиной, Е. П. Ильина, Я. Л. Коломинского,

М. Ю. Кондратьева, В. А. Павлова, Ю. Н. Павлова, А. В. Петровского, А. А. Реана, М. Аргайла, Дж. Бивина, П. Вацлавика, Дж. Грэхема). Поскольку жизнь современного человека состоит из множества разнообразных ситуаций взаимодействия, то образовательный процесс, ставящий в качестве основных целей формиро-

вание Личности и подготовку конкурентоспособного специалиста, должен иметь в своем активе ряд учебных ситуаций, предназначенных для приобретения будущим педагогом навыков эффективного поведения в различных жизненных ситуациях. Более того, согласно И. Б. Котовой и Е. Н. Шиянову [3, с. 38–39]: «Эффективность педагогического процесса обусловлена наличием постоянной обратной связи. Она позволяет педагогу своевременно получать информацию о соответствии полученных результатов планируемому задаче».

В связи с вышесказанным актуальной задачей является создание системы дидактических средств, позволяющих формировать способность будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности. В качестве средства формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности мы рассматриваем учебную ситуацию. Под учебной ситуацией мы понимаем структурную единицу учебной деятельности дидактического характера, направленную на активизацию деятельности субъектов образовательного процесса путем получения ими собственных смыслов в результате деятельности, которая осуществляется субъектами образовательного процесса на протяжении одного занятия или ряда занятий, объединенных целью и задачами образовательного процесса (Т. Н. Синенко [5, с. 51–52]). В качестве единого вектора активности субъектов образования выступает педагогическая направленность профессиональной подготовки будущих специалистов сферы образования. Управление данным вектором активности осуществляется педагогом в рамках конкретной учебной ситуации. Учебная ситуация, представляя собой часть деятельности, обладает характеристиками деятельности. Именно деятельностная составляющая является основой межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса, разворачивающегося в процессе профессиональной подготовки будущего педагога в вузе. Условия, влияющие на эффективность деятельности (в нашем исследовании мы рассматриваем учебную деятельность педагогической направленности), выступают в качестве значимых, способных влиять на эффективность реализации модели формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности.

Проанализировав работы С. В. Беловой [1], Я. Л. Коломинского [2], Л. П. Разбегаевой [4], мы выделили ряд характеристик диалога, влияющих, с нашей точки зрения, на эффективность межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса. Диалог характеризуется тем, что:

- 1) представляет собой сотрудничество;
- 2) цель диалога – создание общего основания (в случае учебы – общего поля деятельности);
- 3) субъект образовательного процесса слушает другого с тем, чтобы понять, найти смысл, прийти к согласию;
- 4) расширяет кругозор участников диалога, может влиять на мнение участников диалога и способствовать перемене точки зрения;
- 5) вызывает самоанализ собственной позиции участников взаимодействия;
- 6) предоставляет участникам взаимодействия достижения лучшего решения в сравнении с теми, что имели место быть предложенными субъектами межличностного взаимодействия изначально;
- 7) способствует открытости субъектов межличностного взаимодействия переменам и ошибкам;
- 8) позволяет рассмотреть точку зрения каждого участника межличностного взаимодействия (предполагая выдвижение субъектами лучших идей и стремления других улучшить эту идею, «развития» идеи в процессе диалога);
- 9) помогает субъектам образовательного процесса найти сильные стороны в позициях другого;
- 10) подразумевает заботу, исключая отчуждение субъектов образовательного процесса;
- 11) помогает субъектам образовательного процесса из неполных суждений, разрозненных «частей» ответов получить полноценный ответ на поставленный вопрос;
- 12) является открытым для продолжения (что характерно для эффективности [5]).

Таким образом, из всего вышесказанного следует, что диалогизм служит гуманизации образовательного процесса, всегда имеет личностно-ориентированный характер и является обязательным условием эффективно организованного межличностного взаимодействия векторной направленности «учитель – ученик». Данный вывод справедлив для любой из триад межличностного взаимодействия, присущих педагогическому процессу (учитель–ученик–роди-

тели, учитель–ученик–учитель, учитель–ученик–администрация, учитель–ученик–ученик), поскольку векторная направленность межличностного взаимодействия «учитель–ученик» входит в состав каждой из указанных нами триад, выступая в качестве основы.

Согласно выводам A. Stoof, R. L. Martens, J. G. Van Merriënboer, T. J. Bastiens [6], люди конструируют свою реальность, взаимодействуя с другими, именно «другие» определяют, какая концепция реальности сложится у человека. Таким образом, согласно упомянутым исследователям, компетенции тесно связаны с контекстом, нормами и ценностями той группы, с которой человек взаимодействует. Имеет место быть «распределенное познание», когда индивидуальное познание происходит через коллективное, через социум, через профессиональное сообщество.

Диалогичность межличностного взаимодействия оказывает влияние на становление будущего специалиста, так как именно в процессе диалога с представителями профессионального сообщества будущий педагог анализирует способности и навыки профессиональной деятельности (как других людей, так и свои собственные). В результате рефлексивного анализа собственной деятельности будущий специалист приходит к выводу о необходимости развития определенных профессионально значимых личностных качеств, приобретения навыков профессиональной деятельности и, безусловно, стремится к установлению эффективного межличностного взаимодействия с другими членами профессионального сообщества, к расширению диапазона межличностного взаимодействия. Более того, стремление к расширению сферы межличностного взаимодействия тесно связано с целеполаганием, так как в процессе межличностного взаимодействия с субъектами образовательного процесса (студентами, педагогами, специалистами сферы образования) будущий учитель выстраивает иерархию задач, связанных с собственным профессиональным развитием. Часть задач относится к задачам ближайшей перспективы (завершение работы над проектом по определенной теме, написание курсовой работы и т. п.), другая часть поставленных задач может быть отнесена к задачам отдаленной перспективы (трудоустройство по специальности или, например, открытие собственного учебного заведения). Согласно этим задачам субъектом образовательного процесса

определяются цели профессиональной деятельности, которые, несомненно, оказывают влияние и на межличностное взаимодействие. Исходя из целей профессиональной деятельности, будущий педагог определяется и с целью межличностного взаимодействия в профессиональной деятельности, и наоборот, вступив в диалог в процессе межличностного взаимодействия в профессиональной деятельности, будущий специалист осуществляет целеполагание на ближнюю и дальнюю перспективы.

Будущий учитель стремится к саморазвитию, новые знания, полученные им в процессе саморазвития, обогащают межличностное взаимодействие в профессиональной деятельности и педагогический процесс в целом, наполняя образовательное пространство новыми смыслами, предоставляя возможность совместной работы над новыми темами, направлениями (что предполагает постановку новых задач и целей образовательного процесса).

Диалогичность учебной ситуации (наряду с педагогической направленностью) предоставляет возможность субъектам образовательного процесса педагогического вуза учитывать опыт других, анализировать, делать выводы относительно правильности избранной стратегии обучения, относительно собственного саморазвития, собственного поведения в определенной ситуации межличностного взаимодействия в профессиональной деятельности. Именно диалог субъектов образовательного процесса позволяет наполнить учебную ситуацию личностными смыслами, которые позволяют по-новому посмотреть на себя, на свои качества и способности, оценить себя в качестве будущего профессионала с позиций коллективного субъекта образовательного процесса педагогического вуза. Диалогичный характер учебной ситуации позволяет избегать таких негативных проявлений как критика, негативная оценка деятельности, которые в процессе межличностного взаимодействия субъектов образовательного вуза предупреждаются благодаря наличию множества вариативных, апробированных другими субъектами образовательного процесса решений тех или иных учебных ситуаций.

Ранее апробированные, принятые к сведению и оцененные (в качестве эффективных и подлежащих реализации) решения образуют потенциал, который является основой для формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профес-

сиональной деятельности. Именно этот потенциал коллективного субъекта образовательного процесса педагогического вуза служит основой для формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности, способствует оперативной и своевременной корректировке деятельности, актуализации навыков межличностного взаимодействия в профессиональной деятельности. Обращаясь к потенциалу коллективного субъекта, студент преломляет эти знания сквозь призму собственного опыта, своих личностных качеств, способностей и свое собственное мировоззрение, привнося в процессе диалога в уже существующее знание свой собственный вклад, новое знание.

Следовательно, именно диалогичность межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса обеспечивает постоянную связь между субъектами образовательного процесса, принятие и апробацию опыта коллективного субъекта образовательного процесса педагогического вуза с личностных позиций субъекта образовательного процесса, что способствует налаживанию продуктивного, развивающегося (благодаря наличию обратной связи) межличностного взаимодействия при решении

как отдельной учебной ситуации, так и системы учебных ситуаций, способствует формированию способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Белова, С. В. Текстуально-диалогический принцип в проектировании гуманитарного образования: дис. ... докт. пед. наук (13.00.01) / Белова С. В. ; Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2006. – 333 с.
2. Коломинский, Я. Л. Социальная психология развития личности / Я. Л. Коломинский, С. Н. Жеребцов. – Минск : Выш. шк., 2009. – 336 с.
3. Котова, И. Б. Педагог: профессия и личность / И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов. – Ростов н/Д : Издательство Ростовского пед. университета, 1997. – 144 с.
4. Разбегаева, Л. П. Ценностные основания гуманитарного образования : монография / Л. П. Разбегаева. – Волгоград : Перемена, 2001. – 289 с.
5. Синенко, Т. Н. Учебная ситуация как средство формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности / Т. Н. Синенко // Компетентностный подход: инновации в образовании современного педагога : монография / Ю. Б. Васенев, Т. Н. Синенко, Л. А. Сысоева [и др.]. – USA, Saint-Louis, MO: Publishing House «Science & Innovation Center», 2013. – 138 с. – С. 44–66.
6. Stoof, A., Martens, R.L., Van Merriënboer, J.J.G., Bastiaens, T.J. (2002) The boundary approach of competence: a constructivist aid for understanding and using the concept of competence. *Human Resource Development Review*, 1, 345–365.

УДК 159.9
ББК 88.4 я73

О. С. Хамзяева

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ОПЫТ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Астраханский инженерно-строительный институт
e-mail: hamzyaeva77@mail.ru

В статье изложены результаты исследования социально-психологической адаптации студентов 1–3-го курсов инженерно-строительного вуза. Трудности, с которыми сталкиваются студенты в адаптационный период, являются одной из главных проблем, связанных с получением высшего профессионального образования. Исследование проводилось по методике К. Роджерса и Р. Даймонда «Социально-психологическая адаптация». Успешная социально-психологическая адаптация студентов является залогом дальнейшего развития будущего профессионального специалиста.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, эмоциональный комфорт, стремление к доминированию, интернальность.

O. S. Hamzyaeva

SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF STUDENTS TO PROFESSIONAL ACTIVITY: THE EXPERIENCE OF EMPIRICAL RESEARCH

Astrakhan Institute of Civil Engineering

The article presents the results of investigation of social-psychological adaptation of 1st-3rd courses students of Civil Engineering University. The difficulties faced by students during adaptation period are the main problems associated with obtaining higher professional education. The study was conducted according to the method «Social-psychological adaptation» by K. Rodgers and R. Deymond. Successful social-psychological adaptation of students is the key to further development of a professional future.

Keywords: social and psychological adaptation, emotional comfort, striving for domination, internality.

Современные социально-экономические условия диктуют необходимость в подготовке квалифицированных, конкурентоспособных специалистов, обладающих высокой степенью мобильности, способностью оперативно осваивать новшества и быстро адаптироваться к изменяющимся условиям действительности, самостоятельно выбирать форму деятельности, принимать ответственные решения и обеспечивать саморегуляцию поведения. Стратегическая линия взаимодействия, механизмы адаптации к социальной среде будущих специалистов закладываются, как правило, в период их обучения в вузе. И поэтому успешная, эффективная адаптация студентов к учебе в вузе – залог дальнейшего развития каждого студента как профессионального специалиста, первый этап формирования готовности к профессиональной деятельности.

Проблема изучения адаптации студентов к новой для них образовательной среде находится в центре широкого круга психолого-педагогических и социально-психологических исследований [1; 2; 5]. В рамках данной статьи под социально-психологической адаптацией мы понимаем: «1) постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды; 2) результат этого процесса. Соотношение этих компонентов, определяющее характер поведения, зависит от целей и ценностных ориентаций индивида, возможностей их достижения в социальной среде. Несмотря на непрерывный характер адаптации ее обычно связывают с периодами кардинальной смены деятельности индивида и его социального окружения. Эффективность социальной адаптации в значительной мере зависит от того, насколько адекватно индивид воспринимает себя и свои социальные связи» [9].

Период адаптации к обучению в вузе в последние годы стал наиболее болезненным, что обусловлено высоким ростом жизненного ритма. Для молодых людей этот период, зачастую характеризуется, с одной стороны, обретением свободы от родительской опеки, с другой стороны, отсутствием чувства безопасности и психологической защищенности, уверенности в полном уважении и доброжелательности со стороны нового коллектива. Любой студент старается не только самоутвердиться, но и самореализоваться в новом для него коллективе. Уже на начальном этапе одним студентам удается самоактуализироваться, приобрести удовлетво-

ряющий их статус, другим не удастся достичь желаемого положения в образовательном пространстве даже к выпускному курсу.

Лабораторией социально-психологических исследований кафедры философии, социологии и лингвистики Астраханского инженерно-строительного института проводятся комплексные исследования по проблемам социально-психологической адаптации будущих инженеров-строителей [6; 7]. Процесс адаптации протекает на первом курсе, но, как правило, не заканчивается в течение одного года, а продолжается и на протяжении второго года обучения. Только к третьему курсу студенты вполне осваиваются. Поэтому за период 2008–2012 гг. в исследовании приняло участие 830 студентов 1–3-го курсов.

Диагностика социально-психологической адаптации проводилась по методике К. Роджерса и Р. Даймонда [8]. Авторами опросника выделяются следующие интегральные показатели: 1 – «Адаптация»; 2 – «Приятие других»; 3 – «Интернальность»; 4 – «Самоприятие»; 5 – «Эмоциональный комфорт»; 6 – «Стремление к доминированию».

На основе полученных данных мы выявили, что 44,8 % студентов имеют низкий уровень адаптации. Это объясняется тем, что для студентов профессиональная сфера не имеет такого значения, какое для них имеет сфера увлечений. Студенты редко размышляют о своем будущем, профессиональная жизнь является для них чем-то непонятным и неизвестным. Планы на будущее не имеют практической опоры в настоящем и не подкрепляются личной ответственностью за их воплощение. Такие студенты еще находятся в стадии самоопределения. Как бы они ни были интеллектуально развиты, многого они не знают – еще нет опыта реальной практической и духовной жизни в обществе. Учащиеся не всегда выбирают вуз сознательно и самостоятельно для того, чтобы получить специальность и работать по ней. Если бы они точно знали и отдавали себе отчет в том, что составляет смысл их будущей специальности, каких навыков, умений, знаний и профессионально важных качеств это от них требует, то не возникло бы проблемы низкой адаптации при переходе на высшую ступень образования. У 55,2 % студентов наблюдается высокий уровень адаптации. Этими студентами был сделан осознанный выбор, и они имеют четкое представление о своей будущей профессии. Для

этой группы процесс адаптации начался достаточно успешно. У ребят частично сформирован образ будущего профессионала. Успешность дальнейшего процесса адаптации этой группы студентов, на наш взгляд, будет зависеть от того, насколько они будут вооружены знаниями о том, какими личными качествами должен обладать инженер-строитель, чтобы овладеть всеми видами деятельности получаемой ими специальности.

Что касается показателя «прятия других», результаты распределились следующим образом: высокий уровень прятия составил 64,4 %, низкий – 35,6 %. Студенты, которые показали высокий уровень прятия себя, принимают себя со всеми присущими им недостатками и изъянами. Они умеют сосуществовать со своими слабостями, принимать свои «незнания» в каких-то областях и относятся к ним просто и открыто, и не стыдятся этого, а наоборот, пытаются исправить свои проблемы своими собственными усилиями. Можно сказать, что они принимают себя такими, каковы они есть на самом деле. Такие качества, как лицемерие, притворство, неискренность, ханжество не свойственны им. Им не нужно казаться лучше, чем они есть, потому что они смело смотрят на свои недостатки, а по мере самосовершенствования, особенно на склоне жизненного пути, относятся к недостаткам как вполне нейтральным личностным характеристикам. Низкий уровень прятия других говорит о том, что студенты не будут испытывать по поводу своих неудач чувство вины или стыда. Они понимают, что так распорядилась природа, и не будут пытаться что-либо изменить в себе.

Показатель «прятие других» очень тесно связан с внутренним контролем (интернальностью) и самопрятием. Интернальность представляет собой устойчивую структуру личности, сформированную в процессе ее социализации. Высокий показатель интернальности демонстрируют 54,7 % студентов, низкий – 45,3 % опрошенных. Студенты, которые показали высокий процент интернальности, обладают большой ответственностью за важные события, которые происходят в их жизни. Они управляют собственными действиями и контролируют свою жизнь в целом. Несмотря на неудачи они твердо и уверенно идут к намеченным целям, вызывая к себе симпатию и уважение со стороны других людей. В отличие от них, студенты с низким уровнем интернальности не видят свя-

зи между своими действиями и важными для них событиями, большинство из них считают, что все, что происходит в их жизни, – это результат случая или действия других людей. Такие люди приписывают свои успехи, радости и достижения внешним обстоятельствам.

Самопрятие – прятие себя в целом, вне зависимости от своих свойств и достоинств. Так, высокий уровень самопрятия наблюдается у 68,4 % из числа опрошенных. Можно сказать, что студенты одобряют себя в целом, у них есть доверие к себе, и они обладают позитивной самооценкой.

Одним из условий успешной адаптации является эмоциональный комфорт. Эмоциональный комфорт – состояние спокойствия, уверенности, удобства, когда человек оптимистичен, всем доволен, свободен от страха и тревоги, открыто выражает свои чувства. У 56,7 % студентов наблюдается высокий уровень эмоционального комфорта. Это говорит о том, что у данных студентов преобладают положительные эмоции, ощущение благополучия в своей жизни, тогда как у 31,6 % студентов с низким уровнем эмоционального комфорта выражено отрицательное эмоциональное состояние.

Итак, мы рассмотрели каждый из показателей методики социально-психологической адаптации. На основе полученных данных можно сделать вывод: в обществе постоянных перемен, стремительного хода происходящих событий адаптация личности затруднена. Еще не взрослый, но уже не ребенок, студент сталкивается с разнообразными социальными требованиями и новыми ролями, которые предъявляет новое общество. Успешная социально-психологическая адаптация студентов, формирование у них необходимых качеств и умений, которые соответствуют требованиям предъявляемых молодому специалисту, представляет собой один из главных этапов к будущей профессиональной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Андреева, Д. А. О понятии адаптация / Д. А. Андреева // Человек и общество. – ЛГУ, 1973. – С. 62–69.
2. Александровская, Е. М. Социально-психологические критерии адаптации к школе / Е. М. Александровская // Школа и психологическое здоровье учащихся. – М. : Медицина, 1988. – С. 32–43.
3. Березин, Ф. В. Психическая и психофизиологическая адаптация / Ф. В. Березин. – Л., 1988. – 269 с.
4. Годник, С. М. Трудности первокурсников: что о них полезно знать педагогам высшей и средней школы / С. М. Годник, В. С. Листенгартен ; Воронеж. гос. ун-т. – Воронеж, 1997. – 51 с.

5. Налчаджян, А. А. Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) / А. А. Налчаджян. – Ереван : АН Арм. ССР, 1988. – 263 с.

6. Проблемы высшего технического образования в России и за рубежом (к 50-летию Восточно-Сибирского государственного университета технологий и управления): матер. междунар. науч.-метод. конф. – Улан-Удэ : Изд-во ВСГУТУ, 2012. – 688 с.

7. Потенциал и особенности адаптации учащейся молодежи Астраханской области: опыт социологического, психологического и политического анализа / авт. колл:

А. Ю. Арясова, Е. В. Каргаполова, Л. А. Лебединцева, С. Б. Медведев, С. Н. Рымарович, О. С. Хамзяева / отв. ред. А. Ю. Арясова. – Астрахань : АИСИ, 2011. – 160 с.

8. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара : Издательский Дом «БАХРАХ – М», 2001. – С. 457.

9. Словарь / под. ред. М. Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / ред.-сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского. – М. : ПЕР СЭ, 2006. — 176 с.

УДК 378.046.4

А. В. Никитин, Е. В. Иванов

**ИНФОРМАЦИОННАЯ СРЕДА ВУЗА КАК ПРОСТРАНСТВО
МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ-КРАЕВЕДОВ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ***

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

E-mail: nik@vspu.ru

В статье рассматриваются вопросы подготовки будущих специалистов-краеведов к проектной деятельности в информационной среде вуза. Приводится описание конкретных форм организации учебной деятельности студентов как будущих специалистов-краеведов в процессе моделирования профессиональной деятельности в информационной среде вуза.

Ключевые слова: информационная среда вуза, подготовка будущих специалистов-краеведов, сетевая проектная деятельность.

A. V. Nikitin, E. V. Ivanov

**THE UNIVERSITY INFORMATIONAL ENVIRONMENT AS
A FIELD OF MODELING THE PROFESSIONAL ACTIVITY
OF FUTURE REGIONAL ETHNOGRAPHERS IN SOCIAL NETWORKS**

Volgograd State Social-Pedagogical University

The article deals with the issues of future regional ethnographers' training to the project activities in the University informational environment. The description of certain forms of organizing students' educational activity as future regional ethnographers in the process of modeling the professional activity in the University informational environment is given.

Keywords: the University informational environment, future regional ethnographers' training, network project activity.

Динамично развивающиеся информационные и коммуникационные технологии открывают новые возможности для общения, взаимодействия, профессиональной деятельности, обладают потенциалом в повышении эффективности образовательного пространства, организации социально значимых образовательных и научно-методических проектов.

Профессиональная деятельность специалиста-краеведа связана с потребностями общества в сохранении исторической памяти, социокультурной идентичности, удовлетворения их инте-

реса к событиям местной истории, к культурно-исторической информации в целом. Актуальность этой деятельности сегодня чрезвычайно велика, поэтому очень важным является вопрос качественной подготовки будущих специалистов-краеведов в период обучения в вузе. Методы этой подготовки, в частности, должны быть адекватны условиям формирующегося информационного общества, способствовать формированию у будущих специалистов-краеведов информационно-коммуникационной компетентности.

Помочь в организации более эффективной образовательной деятельности может правильно организованная информационная среда вуза, в рамках которой реализованы такие элементы профессиональной деятельности, овладение которыми позволит создать условия для вхожде-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, грант №13-16-34008 «Методическая модель подготовки работников музейной сферы к использованию социальных сетей и сервисов для организации просветительской деятельности музеев».

ния в информационное общество как полноправного члена данного общества, умеющего организовать деятельность сообществ по интересам, групп «музейного актива», руководить исследовательской деятельностью, проводить активную работу с посетителями, вести образовательные проекты, конкурсы, презентации, выставки и пр., привлечь школьников и других людей, заинтересованных в сохранении и изучении истории родного края, вовлечь школьников в развивающую, исследовательскую, культурную деятельность, что позволит воспитать личность, способную уважать, любить, чтить традиции и культуру.

В традиционном процессе подготовки студентов обучение осуществляется под руководством преподавателей вузов; теоретические знания, полученные за время обучения, еще только предстоит применить на практике, причем самостоятельно, без какой бы то ни было поддержки, так как по завершении обучения контакты бывших студентов как с преподавателями, так и с сокурсниками, зачастую теряются.

Как наши собственные наблюдения, так и анализ литературы (А. М. Коротков, И. Г. Семанкин, М. А. Плаксин и др.) свидетельствуют, что, если полученные знания не связаны с практикой и мало востребованы в практической деятельности, неизбежно происходит потеря интереса к изучению предмета. Из этого следует, что необходимо организовать учебный процесс с элементами профессиональной деятельности уже во время обучения. Это позволит экспериментировать, воплощать самые смелые теории и идеи на практике.

Подготовить будущих специалистов-краеведов к продуктивной деятельности в современных условиях возможно в процессе моделирования условий профессиональной деятельности в информационной среде вуза. Информационная среда вуза – основной элемент образовательного пространства, в котором расширяются связи будущего специалиста с миром, он делается участником целостного виртуального сообщества, получает новые возможности презентации своих достижений. Информационная среда вуза нами понимается как целостный механизм профессиональной социализации, обеспечивающий информационную поддержку, организацию учебного процесса, исследовательскую и проектную деятельность, профессиональное консультирование и пр. [2]. Характерной чертой информационной среды является

тот факт, что будущий специалист остается не «один на один» с изучаемым предметом, он имеет возможность при необходимости корректировать свои действия под руководством опытных специалистов или коллег, получать информационную поддержку, что позволит ему более эффективно подготовиться к будущей профессиональной деятельности.

Информационная среда вуза интегрирует в себе ресурсы, средства, сервисы, необходимые в учебном процессе. В качестве характерного примера можно рассмотреть интеграцию информационной среды вуза и геоинформационной образовательной системы «Мирознай» [1], которая позволяет организовать единое образовательное пространство на уровне региона, вовлечь в процесс подготовки будущих специалистов всех членов образовательного сообщества, от учеников школ до научных сотрудников и административных работников. Это позволит активизировать работу по теоретическому обоснованию, научно-методической поддержке и сопровождению инновационной деятельности, обуславливающих качество образования. Разрабатывать и сопровождать региональные образовательные проекты; проводить обоснование и внедрение моделей управления образовательными системами, обеспечивающими вовлечение работников системы образования в инновационной, научно-исследовательской, проектной и социальной области деятельности. Взаимодействие с заказчиками образования должно развиваться в рамках компетентностной модели, на основе учета запросов региона [4, с. 10], готовить востребованных, грамотных специалистов, получающих практический опыт работы еще на этапе обучения.

Моделирование профессиональной деятельности в процессе обучения в информационной среде вуза позволяет расширить возможности учебного процесса, повысить интерес к учению, заинтересованность в результате обучения, творческую деятельность за счет работы со своим собственным материалом в реальных ученических группах, осуществляя педагогическую деятельность. Организовать работу по такому принципу можно посредством взаимодействия студентов через совместную сетевую деятельность, которая в сочетании автономной и совместных форм побуждает к поиску партнеров и вариантов взаимодействия в поисковой, учебно-исследовательской, профессиональной и творческой формах деятельности, где активно

протекают процессы познания и освоения необходимого в современных условиях личностного опыта. Будущему специалисту-краеведу необходимо освоить методы рационального выбора учебных моделей и выработать умения разработки для учащихся дидактических материалов, отвечающих задачам обучения.

Участники сетевых проектов получают возможность обучаться в «реальных» условиях, отличных от искусственно смоделированных, «стерильных» условий учебных учреждений. Обучение, построенное по такому принципу, позволит одновременно осваивать социальные нормы и культурные ценности общества и реализовывать проекты, способствующие саморазвитию и самореализации в информационном обществе [3]. Итогом такой работы становятся теоретические знания, которые сразу же апробируются и применяются на практике. В процессе работы в интерактивной обучающей среде принимают участие школьники, студенты, учителя школ и преподаватели вуза.

В качестве примера практической реализации моделирования профессиональной деятельности будущих специалистов-краеведов в социальных сетях можно привести организацию включения студентов на базе информационной среды вуза и геоинформационной образовательной системы «Мирознай» в проект «Музей – школа – музей». Основными задачами этого проекта являлось повышение доступности культурно-исторического наследия региона, представленного в музеях образовательных учреждений области; повышение квалификации учителей по вопросам организации и проведения краеведческих исследований; включение студентов в реальные процессы проведения краеведческих исследований в образовательных учреждениях. Особенность проекта заключается в активном использовании дидактического потенциала современных информационно-коммуникационных технологий.

В реализации проекта принимали участие различные категории субъектов образовательного процесса в регионе. Проект разрабатывался ведущими специалистами ВГСПУ в области истории, краеведения, педагогики, психологии и информационных технологий. Практическая реализация осуществлялась при организационной и административной поддержке министерства образования и науки Волгоградской области государственной бюджетной образовательной организацией дополнительного образова-

ния детей «Волгоградская станция детского и юношеского туризма и экскурсий».

Основой реализации проекта выступил сетевой конкурс исследовательских работ по краеведению учащихся, ведущих активную поисково-исследовательскую работу в сотрудничестве с музеями образовательных учреждений Волгоградской области. Конкурс носил полностью дистанционный характер: от подачи заявки до совместного размещения, обсуждения работ и определения победителей. Конкурс курировался ведущими специалистами ВГСПУ, которые проводили с участниками конкурса и руководителями авторских коллективов дистанционные семинары, рассматривали различные методические и технические вопросы организации, выполнения краеведческого исследования, его оформления и презентации на «Мирознае».

Студенты профильных специальностей (факультет истории и права, направление подготовки 050100 «Педагогическое образование – История») в рамках изучения дисциплин: «Информационно-коммуникационные технологии в культурно-просветительской деятельности», «Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе», «Информационные технологии в профессиональной деятельности» под руководством преподавателей принимали активное участие в реализации проекта на всех его этапах: от разработки положения конкурса, оказания дистанционного консультирования участников конкурса до оценки предоставленных конкурсных материалов и подведения итогов на семинарских занятиях. Это позволило в информационной среде вуза смоделировать профессиональную деятельность будущих специалистов-краеведов, без отрыва от процесса обучения в университете погрузить их в реальный процесс организации сетевых исследовательских проектов по краеведению, в живое общение со школьниками и их будущими коллегами, продемонстрировать им возможности современных информационных и сетевых технологий для организации эффективных форм взаимодействия с целью решения целого ряда задач.

Это общение заинтересованных учеников с учеными, преподавателями вуза (профориентация), их включение в серьезные исследовательские, образовательные и просветительские проекты; это повышение квалификации учителей – организаторов краеведческих исследований в школах; это педагогическая интернет-

стажировка будущих педагогов-краеведов в различных образовательных учреждениях; это организация экспериментальных площадок для выполнения научных исследований, их апробирования и внедрения.

Таким образом, нами было показано, что в совместных формах взаимодействия развиваются новые формы общности, предметно-содержательное общение и деловое сотрудничество как с ровесниками, так и взрослыми. Появляются общие цели обучения, активизируется склонность к взаимодействию, овладению и переустройству самих способов и средств деятельности. Это стимулирует вырабатывание процессов взаимопонимания и коммуникации, преодоление эгоцентризма личных поступков, развивает способности сотрудничать и работать в коллективе. Информационная среда вуза позволяет создать оптимальные условия для моделирования профессиональной деятельности

в ходе подготовки студентов – будущих специалистов в области музейной педагогики, краеведения, преподавания истории, географии, биологии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Иванов, Е. В. Геоинформационная образовательная система «Мирознай» как компонент единого музейного пространства региона / Е. В. Иванов, А. В. Никитин // Сб. стат. II Междунар. науч.-практ. конф. «Культурология в контексте гуманитарного знания». – Курск. – 2013. – С. 154–156.
2. Никитин, А. В. Информационная среда вуза как пространство профессионального самоопределения будущего учителя / А. В. Никитин // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 3. – С. 41–44.
3. Организация совместной учебно-исследовательской деятельности в открытом информационном пространстве: кол. моногр. / А. В. Штыров, А. М. Коротков, А. В. Никитин [и др.]. – Волгоград : Перемена, 2012. – 166 с.
4. Сергеев, Н. К. Волгоградский государственный социально-педагогический университет в современных социокультурных условиях (к 80-летию университета) / Н. К. Сергеев // Известия Волгogr. гос. пед. ун-та. – 2011. – № 8(62). – С. 4–14.

УДК 811.161.1'234
ББК Ш141.2

В. В. Еремина*, О. С. Еремина**

СОЗДАНИЕ ОСНОВ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ (ДОВУЗОВСКИЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ)

***Волгоградский государственный технический университет**

****Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»**

E-mail: yeremina_v@mail.ru

В статье рассматриваются некоторые особенности создания основ культурологической компетенции в обучении русскому языку иностранцев довузовского этапа обучения, основные положения о взаимодействии языка и культуры, особенности формирования межличностного и межкультурного общения. Обосновывается необходимость использования национально ориентированных материалов в обучении иностранцев.

Ключевые слова: обучение, русский язык как иностранный, речевая деятельность, культурологическая компетенция, социокультурная компетенция, лингвокультурологическая компетенция, межкультурная компетенция.

V. V. Eremina*, O. S. Eremina**

BASIC CULTURAL COMPETENCES OF FOREIGN STUDENTS LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (PRE-UNIVERSITY STAGE)

***Volgograd State Technical University**

****National Research University "Higher School of Economics"**

The article examines competences of foreign students learning Russian as a foreign language at a pre-university stage. It offers basic concepts of interacting between languages and cultures; looks into ways of developing interpersonal and intercultural communication. It supports the necessity of using nationally-oriented materials in teaching.

Keywords: teaching, Russian as a foreign language, speaking, cultural competency, lingvo-cultural competency, inter-cultural competency.

Современная концепция обучения русскому языку как иностранному предполагает, среди других направлений, также и овладение русским языком как средством информации в области экономики, науки и культуры. В настоя-

щее время система вузовского обучения включает самую серьезную подготовку иностранных студентов как по общенаучным, так и по специальным дисциплинам на широком фоне общекультурных, гуманитарных знаний.

Функционирование языка осуществляется только во взаимодействии с культурой, поэтому неоспоримым является положение о том, что овладение русским языком невозможно без овладения культурой его носителей. В связи с этим культура ставится в один ряд с такими основными объектами обучения, как язык, речь, речевая деятельность [1]. Результатом овладения языком в данном случае в соответствии с терминологией различных исследований становится культурологическая, социокультурная, лингвокультурологическая (или лингвокультурная) и межкультурная компетенция студентов. Все это – составные части коммуникативной компетенции, то есть совокупности социальных, национально-культурных правил, оценок и ценностей, которые определяют как приемлемую форму, так и допустимое содержание речи на иностранном языке. Коммуникативная компетенция предполагает способность и готовность иностранца осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями русского языка.

Иностранному студенту должен владеть основными общекультурными компетенциями, такими, как особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций и т. п. Таким образом, эффективность обучения тесно связана с формированием культурологической компетенции иностранных студентов.

Культурологическая компетенция традиционно понимается как комплекс экстралингвистических знаний, умений, навыков и приемов адекватного поведения в области иноязычной культуры, а также умения использовать фоновые знания для достижения взаимопонимания в ситуациях межкультурного общения.

В связи с этим в учебном процессе уже на довузовском этапе обучения русскому языку как иностранному активизировалась роль лингвокультурного аспекта [2]. Его научной базой является лингвокультурология, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отражающая этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания при помощи системных методов и с ориентацией на современные приоритеты и культурные установления, систему норм и общечеловеческих ценностей [3, с. 98].

На довузовском этапе обучения русскому языку как иностранному (элементарный, базовый и первый сертификационный уровни) можно говорить лишь о создании основ культурологической, лингвокультурологической и межкультурной коммуникации. Уровень владения языком недостаточен, ведь межкультурное общение представляет собой весьма сложный процесс коммуникативного взаимодействия между индивидами, являющимися носителями разных культур и имеющими собственный языковой код, конвенции поведения, ценностные установки, обычаи и традиции [4, с. 24]. Еще нельзя говорить о полноценном диалоге культур, который предполагает понимание говорящим или слушающим всей системы культурных ценностей, выраженных в языке. Это происходит лишь на продвинутых этапах обучения, однако формирование основ культурологической компетенции возможно и необходимо уже на довузовском этапе, поскольку студенты, овладевая новыми реалиями материальной и духовной культуры с помощью русского языка, постоянно сопоставляют их с реалиями родной культуры. Мы согласны с мыслью о том, что преподаватель русского языка на начальных этапах обучения должен быть, помимо прочего, также и посредником между культурами.

При этом нельзя забывать, что при обучении иностранных учащихся нужно постоянно соотносить уровни общего владения языком, которые должны быть достигнуты студентами в соответствии с требованиями Госстандарта, и уровни социокультурной и культурологической компетенции. Освоение новой культуры должно проходить на доступном для учащегося на данном этапе языковом, речевом и коммуникативном уровнях.

В основе процесса формирования культурологической компетенции иностранцев, как и любой другой, лежит работа над языковыми и речевыми навыками и коммуникативными умениями, которые являются основой речевой деятельности на русском языке. Единицами обучения являются слово, микротекст, текст.

На наш взгляд, помимо текстов, рассказывающих о России, необходимо использовать национально ориентированные материалы о странах, из которых приехали студенты. Подбор текстов с учетом национальной принадлежности студентов дает возможность для сопоставления русского языка и культуры с родным языком и культурой обучаемых и, следовательно,

но, создания основ культуроведческой и межкультурной коммуникации. С сожалением отметим, что в сегодняшней практике преподавания явно недостаточно представлена учебная литература, учитывающая национальные особенности языка и культуры учащихся из разных стран. Для преодоления этого положения необходима постоянная и творческая работа каждого преподавателя довузовского этапа, работающего как в мононациональных, так и в многонациональных группах.

Попробуем представить некоторые варианты такой работы. К примеру, при изучении лексической темы «Страна», которая выносится на итоговый экзамен в конце учебного года, то есть при завершении первого сертификационного уровня, помимо учебных материалов, предлагаемых основным учебником, мы используем специально подготовленные микро-тексты, тексты, имеющие лингвокультурную направленность.

Как правило, большой интерес вызывает тема «Почему моя страна так называется?».

На первом этапе работы студентам предлагается подготовленный нами текст, рассказывающий об истории слов Россия, Русь. Он снабжен предтекстовыми заданиями, направленными на семантизацию лексики и повторение необходимых грамматических моделей, и после-текстовыми заданиями, которые контролируют понимание прочитанного, готовят к его воспроизведению и высказываниям репродуктивного и продуктивного характера. Текст предназначен для изучающего чтения; он предполагает наличие у студентов знаний как по русскому языку, так и по курсу страноведения, изучаемому во втором семестре. Приведем данный текст, опуская предлагаемые учащимся задания:

«Почему Россия – это Россия?

Мы до сих пор не знаем точно происхождение слова *Русь*, от которого произошло название *Россия*. Это очень старое слово, и существует достаточно много версий его появления.

Например, ученые говорят о том, что в восьмом-девятом веках к югу от Киева на реке *Роси* и на берегах ее притока *Россава* жило племя восточных славян. Там находился город *Родня*. Таким образом, *Рось*, *Россава*, *Родня* соединены вместе. Постепенно эти земли стали называться *Русью*.

Есть и другая версия. К примеру, великий русский ученый Михаил Васильевич Ломоносов считал, что *русы* являются прямыми потом-

ками не славянских, а сарматских племен *роксоланов* или *росоманов*, которые очень давно жили на этих землях (эти названия и изменились со временем в слово *Русь*).

Некоторые считают, что *русью* называли не отдельное племя, а походы скандинавских (шведских, норвежских, датских) моряков на гребных судах, то есть гребцов, которые называли себя *робс*, на территорию славянских племен. Постепенно славяне стали называть их более привычным словом *русь*.

Есть также предположение о том, что очень давно *русью* называли княжескую дружину, а со временем *русью* стали называть территорию, которую контролировала княжеская дружина. Постепенно это имя становилось названием страны.

Говорят также о том, что слова *Русь*, *русские* имеют однокоренные слова в сочетаниях *русло реки*, *русые волосы*, *утренняя роса*.

Слово «Россия», которое происходит от слова «Русь», появилось в пятнадцатом веке. Российское (Русское) царство было провозглашено царем Иваном Васильевичем в 1547 году. Окончательно термин «Россия» закрепляется Петром Великим в начале восемнадцатого века. С 1991 года наша страна называется Россия, Российская Федерация.

Как мы видим, очень много разных предположений о том, почему так называется наша страна. И не так важно, какая точка зрения правильная, главное, что россияне любят свою Родину».

Выполнение послетекстовых упражнений, беседа по тексту завершается заданием: «Расскажите, как появилось слово, обозначающее название вашей страны».

В нашей картотеке имеются письменные высказывания студентов из разных стран. Приведем наиболее интересные примеры. Так, нигерийская студентка подготовила следующий рассказ:

«Почему моя страна называется Нигерия»

Как и в России, это очень старое слово, и точно неизвестно, почему такое название – Нигер – у большой африканской реки. Ученые считают, что, наверное, люди племени туарегов, которые там жили очень давно, называли реку *Egeagow*, что означает «черная река». Потом люди использовали более удобное произношение «Niger».

История названия страны, по которой протекает эта река, очень интересная и даже ро-

мантинная. Раньше этот район англичане называли «Королевские территории компании Нигер». 8 января 1897 года Флора Шоу, английская журналистка, подумала, что такое название было очень длинным, и в статье, напечатанной в газете Таймс, назвала страну Нигерия. Потом Флора Шоу стала женой одного из руководителей компании и осталась в истории Нигерии как Леди Люгард».

Интересный рассказ был написан китайским студентом. Приведем наиболее любопытные выдержки из текста студента:

«Вы знаете, что означает слово *Китай*? Это нелегкий вопрос. По-моему, у слова *Китай* тоже много значений, как и у слова *Русь*.

Например, по-русски это слово звучит похоже на китайские слова Ци Дань. Это имя племени, которое жило в Китае в провинции Мань Чжоу Ли в 8–10-м веках. Когда монголо-татары завоевали Ци Дань, люди переселились на северо-запад, где жили русские. Когда русские люди спросили племя Ци Дань, откуда они приехали, они отвечали: Ци Дань. Поэтому нашу страну называли Китай.

А по-китайски *Китай* – это «Чжун Го». *Чжун* – «в центре», *Го* – «страна». Значит, Чжун Го – это страна, которая находится в центре мира».

Беседы по таким текстам вызывают живой интерес у студентов, при этом значительно возрастает мотивация к обучению. Активизируется речевая деятельность на русском

языке, более успешно формируются речевые умения аудирования, говорения, чтения и письма, осуществляется переход к неподготовленной речи.

Подобный подход оправдан как с методической, так и с психологической точек зрения. Студенты, стремясь при овладении русским языком осознать реалии новой материальной и духовной культуры, заинтересованы также в сопоставлении их с родной культурой и более того – в том, чтобы рассказать о значимых для них явлениях, используя изучаемый язык. Таким образом, создаются условия для полноценного формирования основ лингвокультурологической компетенции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Верещагин, Е. М.* Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 1990.
2. *Ермина, В. В.* Технологии формирования основ лингвокультурологической компетенции студентов: возможности учебной литературы / В. В. Ермина, О. С. Ермина // Русский язык как иностранный: специфика описания, теория и практика преподавания в России и за рубежом: тез. докл. Междунар. конф. (Москва, 4–6 дек. 2001 г.) / МГУ им. М. В. Ломоносова, Филологический фак-т. – М., 2001. – С. 114–115.
3. *Воробьев, В. В.* О статусе лингвокультурологии / В. В. Воробьев // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ. Доклады и сообщения российских ученых. – Москва : МАПРЯЛ, 1999. – С. 96–117.
4. *Гришаева, Л. И.* Введение в теорию межкультурной коммуникации / Л. И. Гришаева, Л. В. Цурикова. – М. : Издательский центр Академия, 2006.

ББК Ч 486.24

И. Э. Симонова, Л. С. Сагателова***

ИНТЕГРАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Волгоградский государственный технический университет

E-mail: *simonova-vstu@mail.ru, **lisersag@mail.ru

В статье обсуждаются теоретические, методологические и практические аспекты интеграции содержания математического образования в техническом вузе. Приведены конкретные примеры.

Ключевые слова: интеграция, математическое образование.

I. E. Simonova, L. S. Sagatelova

CONTENT'S INTEGRATION IN MATHEMATICAL EDUCATION IN TECHNICAL UNIVERSITY

Volgograd State Technical University

Theoretical, methodological and practical aspects of content's integration in mathematical education in technical university are discussed in the article. Concrete examples are demonstrated.

Keywords: integration, mathematical education.

В настоящее время в системе образования в России проводится реформа, сопровождаемая совершенствованием образовательных стандар-

тов и переходом на новые стандарты (ФГОС-3). Эти преобразования требуют инновационных подходов, направленных на повышение эффек-

тивности подготовки кадров и основанных на принципах интегративности, вариативности, гуманитаризации и компьютеризации вузовского образования.

Принципиальное значение приобретает интегративный подход в образовании, суть которого – в смешении содержания, форм, технологий и других средств образования. Интеграционные процессы в образовании обусловлены, с одной стороны, логикой развития научного познания, которое стремится к преодолению междисциплинарной разобщенности, с другой стороны – глобальными процессами развития в мировом сообществе.

Еще одним важным аспектом совершенствования образования является его гуманитаризация [1, 2]. Она основана на выделении в содержании обучения элементов, обращенных к человеку и обществу. При обучении математике это использование математических знаний в повседневной деятельности человека, новые математические открытия и т. д. Важно также показывать студентам историю развития математической мысли, возможности использования математического языка при описании явлений окружающего мира.

В настоящее время идет активный поиск путей интеграции и гуманитаризации содержания образования в техническом вузе. Он базируется на современных философских, педагогических, психологических концепциях, которые активно интегрируются в педагогических исследованиях [3, 4]. Задача интеграции – объединение знаний нескольких научных дисциплин вокруг стержневой проблемы или идеи. Это способствует развитию научного мышления студентов, формированию их познавательной деятельности, позволяет преодолеть фрагментарность содержания различных учебных курсов.

Для многих специальностей технических вузов математика имеет прикладное значение. Именно на языке современной математики удастся строить модели многих явлений и процессов науки и техники, природы и общества. Помимо общих целей и задач, характерных для интегративного обучения, выделим специфические задачи, которые призвана решить интеграция математических дисциплин с другими дисциплинами естественнонаучного и общепрофессионального блоков государственных стандартов (ФГОС-3). Она формирует системность и логичность мышления, абстрактность, развивает интуицию; показывает роль матема-

тики в развитии науки, техники, экономики; раскрывает своеобразие отражения действительности в математических законах; формирует у студентов умение строить математические модели явлений и общества, активное стремление к изучению математики, целенаправленному расширению знаний.

Актуальность и возможность межпредметной интеграции хорошо видна на примере дисциплин естественно-научного и математического цикла (Б.2) специальности 080100.62 «Экономика». В соответствии с ФГОС-3 и учебным планом ВолгГТУ блок Б.2 содержит пять математических дисциплин: «Линейная алгебра», «Математический анализ», «Теория вероятностей и математическая статистика», «Методы оптимальных решений», «Дифференциальные и разностные уравнения». Для технических специальностей этим дисциплинам соответствуют аналогичные разделы курсов «Математика» и «Специальные главы математики». Пять перечисленных выше дисциплин изучаются в 1–5-м семестрах, зачастую параллельно, и ведутся разными преподавателями. Между этими предметами имеются многочисленные межпредметные связи. Важно, чтобы преподаватели могли показать студентам многогранность многих теоретических и, особенно, практических задач, требующих одновременного применения понятий и методов нескольких дисциплин.

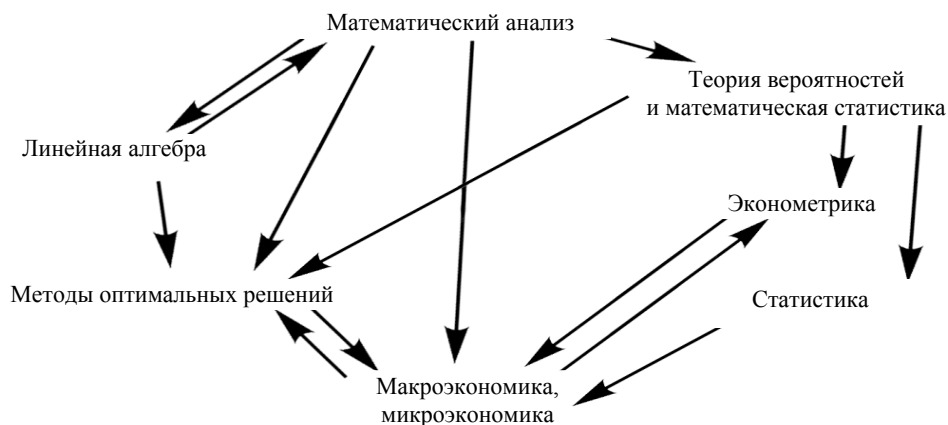
Приведем ряд примеров межпредметной интеграции. Раздел «Аналитическая геометрия» изучается на первом курсе одним из первых (студентами всех специальностей ВолгГТУ). Идея аналитической геометрии восходит к работам философа и математика Р. Декарта (17-й в.). Основной задачей аналитической геометрии является исследование геометрических форм с помощью методов математического анализа. Аналитическая геометрия устанавливает, каким образом различные свойства геометрических объектов отражаются в алгебраических соотношениях, задающих координаты точек этих объектов. В свою очередь, алгебраические зависимости (неравенства, системы, другие функциональные соотношения) можно интерпретировать как геометрические объекты, получая наглядные представления алгебраических задач.

Другим примером содержательной интеграции является предмет «методы оптимальных решений». Он базируется на синтезе методов математического анализа, аналитической гео-

метрии и теории вероятностей. В свою очередь, такие задачи курса, как транспортная задача и задача об оптимальном распределении ресурсов, имеют многочисленные приложения в эко-

номических и технико-экономических задачах.

На рисунке показаны межпредметные связи математических и экономических дисциплин, изучаемых студентами-экономистами.



Интегративные связи математических и экономических дисциплин

Наличие этих связей показывает не только возможность, но и необходимость межпредметной интеграции при изучении математических дисциплин, а также дисциплин общепрофессионального блока (П. 3).

Еще один пример содержательной интеграции – наука эконометрика, активно развивающаяся в последние 50 лет. Эконометрика – это прикладная статистика в экономике. Фактически эконометрика создана на базе методов математической статистики. В свою очередь, необходимость решать прикладные экономические задачи привела к развитию новых статистических методов.

Наиболее ярким примером возможностей и эффективности содержательной интеграции может служить раздел «Фрактальная геометрия». Фрактальная геометрия – это новое, быстро развивающееся научное направление, сформировавшееся в результате синтеза и интеграции подходов и методов ряда наук. При изучении фрактальной геометрии осуществляется как внутрипредметная интеграция, когда задействованы различные математические дисциплины, так и межпредметная интеграция, когда различные дисциплины (математика, физика, биология, компьютерное моделирование и др.) изучаются в тесной взаимосвязи друг с другом. Межпредметная интеграция базируется на всеобщности и единстве законов природы, а также на полноте восприятия окружающего мира человеком.

Наука о фракталах оформилась в отдельную область математики недавно, в начале 70-х го-

дов 19-го века. Хотя первые фракталы появились более 100 лет назад. Это «канторово совершенное множество» (1883), заматающая целый квадрат кривая Пеано (1890), ажурнейшие множества Жюлиа (1918) и ряд других. Первые известные науке фракталы были геометрическими. Отец теории фракталов Б. Мандельброт в книге «Фрактальная геометрия природы» [5] пишет, что Евклидова геометрия «не способна достаточно точно описать форму облака, горы, дерева или берега моря. Облака – это не сферы, линии берега – не окружности, и кора не является гладкой, а молния не распространяется по прямой. Природа демонстрирует нам не просто более высокую степень, а совсем другой уровень сложности. Число различных масштабов длин в структурах всегда бесконечно. Существование этих структур бросает нам вызов в виде трудной задачи изучения форм, которые Евклид отбросил как бесформенные».

Мандельброт отмечает, что ряд природных форм обладает геометрическим свойством **самоподобия**: структура, которую объект имеет на макроуровне, повторяется в нем и на микроуровне. Примером могут служить крона дерева, береговая линия, кочан цветной капусты, листья и цветы некоторых растений. Все они имеют 2–3 уровня самоподобия, проявляющиеся, когда объект рассматривается «вблизи» и «издали».

Математические фракталы отличаются тем, что свойство самоподобия сохраняется на любом уровне измельчения, а их размерность не является целым числом. Многие удивительные

свойства фракталов проявляются в первом известном фрактале – канторовом совершенном множестве C («Канторова пыль», 1883). Его построение начинается с выбрасывания средней трети (не включая концы) единичного отрезка, то есть из отрезка $[0,1]$ удаляется интервал $(1/3, 2/3)$. На втором и последующих шагах удаляется средняя третья часть всех отрезков текущего множества. Множество, которое останется после этого бесконечного процесса удалений, есть «канторова пыль» C . Это множество имеет два парадоксальных свойства. Во-первых, канторова пыль не содержит интервалов положительной длины, она состоит лишь из отдельных точек. Далее, сумма длин L интервалов, удаленных при построении C , равна единице. Парадокс в том, что, как доказал Кантор, оставшееся точечное множество C равномощно отрезку $[0,1]$, то есть точек «не стало меньше», хотя выкинули «почти все». Во-вторых, множество C имеет дробную размерность $d = \ln(2)/\ln(3) \approx 0,63$. Хотя после изучения классической геометрии большинство людей имеют понятие только об одномерных, двумерных и трехмерных объектах.

Первые фракталы были «геометрическими», они получались путем простых геометрических построений. В дальнейшем на этапе построения и изучения фракталов стала проявляться интеграция понятий и методов различных разделов математики. Кроме того, при изучении фракталов существенную роль играет компьютерное моделирование. Современные учебники по теории фракталов основаны на синтезе математической теории и компьютерного моделирования [6]. Фрактальная графика – это способ развития образного мышления. А образное мышление часто более эффективно, чем рациональное. Тем самым реализуются аспекты как интеграции, так и гуманитаризации математического образования. Фактически в теории фракталов интегрированы понятия и методы пяти математических дисциплин (математический анализ, геометрия, линейная алгебра, теория функций комплексного переменного, теория вероятностей) и компьютерные технологии.

Активное развитие теории фракталов стимулируется их широким применением в различных областях. Перечислим основные из них: физика, биология, медицина, компьютерные системы, телекоммуникации, киноиндустрия и т. д.

При изучении фрактальной геометрии студенты работают с системными знаниями и понятиями из различных областей. Работа с информационно насыщенным и наполненным изысканно-красивыми образами материалом – проявление интеграции эмоциональной и рациональной сторон обучения. Тем самым удается реализовать главную цель образовательного процесса интегративного характера – творческое формирование и саморазвитие личности обучаемого посредством соответствующих образовательных технологий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Петрунева, Р. М. Состояние гуманитарной подготовки будущих инженеров в условиях перехода к стандартам третьего поколения / Р. М. Петрунева, Н. В. Дулина // Известия ВолГГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 7 / ВолГГТУ. – Волгоград, 2008. – (Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания»; вып. 5). – С. 106–107.
2. Петрунева, Р. М. Будущие инженеры о социогуманитарном смысле учебного инженерного проектирования / Р. М. Петрунева, В. Д. Васильева, Н. В. Дулина // Известия ВолГГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 9 / ВолГГТУ. – Волгоград, 2010. – (Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания»; вып. 8). – С. 115–117.
3. Сагателова, Л. С. Формирование системного мышления в обучении математике / Л. С. Сагателова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – Волгоград : Изд-во «Перемена», 2008. – № 9(33). – С. 201–204.
4. Сагателова, Л. С. Содержательная интеграция в курсе математики в техническом вузе / Л. С. Сагателова, И. Э. Симонова // Известия ВолГГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 11(98) / ВолГГТУ. – Волгоград, 2012. – (Серия «Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе»; вып. 9). – С. 131–133.
5. Mandelbrot, B. B. The Fractal Geometry of Nature / B. B. Mandelbrot. – San Francisco: Freeman. – 1982.
6. Кроновер, Р. М. Фракталы и хаос в динамических системах / Р. М. Кроновер. – М. : Постмаркет, 2000. – 350 с.
7. Лунова, И. Г. Основные направления компьютеризации математического образования будущего инженера: компетентностный подход / И. Г. Лунова, И. Э. Симонова // Приборы и системы. Управление, контроль, диагностика. – 2012. – № 1. – С. 55–58.

УДК 372.851
ББК 74.26

Г. И. Ковалева, Л. А. Воробьева

ВАРЬИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ПРОВОЦИРУЮЩИХ ЗАДАЧ ПО МАТЕМАТИКЕ

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

E-mail: Lubana1986@inbox.ru

В статье определяется понятие провоцирующей задачи. Рассматривается роль провоцирующих задач в процессе обучения математике. Предлагается варьирование как средство создания провоцирующих задач по математике.

Ключевые слова: система задач, методы конструирования систем задач, варьирование задачи, провоцирующие задачи.

G. I. Kovalyova, L. A. Vorobyova

VARIATION AS TOOL FOR PROVOCATIVE TASKS OF MATHEMATICS

Volgograd State Social -Pedagogical University

In article the concept of a provocative task is defined. The role of provocative tasks in the course of training in mathematics is considered. The variation as a tool for provocative tasks of mathematics is offered.

Keywords: system of tasks, methods of designing of systems of tasks, variation the tasks provoking tasks.

Основную часть времени на уроке математики ученик проводит, решая задачи, и во многом от их особенностей (сложности, многогранности, сюжетной формы, последовательности и др.) и зависит, насколько успешным будет процесс обучения.

Педагоги, психологи и методисты доказали, что для эффективной реализации целей образования необходимо использовать в учебном процессе систему задач с научно обоснованной структурой, в которой место и порядок каждого элемента строго определены и отражают структуру и функции этих задач.

Существуют различные методы конструирования систем задач – метод ключевых задач, метод целевой задачи, метод «снежного кома» и т. д. [3].

Рассмотрим метод варьирования (рис. 1), суть которого состоит в том, что каждая задача системы получена из данной задачи путем варьирования ее содержания или формы. Под содержанием задачи понимается совокупность ее компонентов: условие, требование, базис и способ решения. Причем варьирование понимается нами очень широко. Это не только изменение, но и замена объектов и (или) отношений, добавление и (или) изъятие компонентов (условий, требований).

В результате варьирования условия могут получиться нестандартизированные задачи – неопределенные, переопределенные, противоречивые, многовариантные, провоцирующие. Из данного ряда необходимо определить лишь провоцирующие задачи. Особенности остальных понятны из названия.

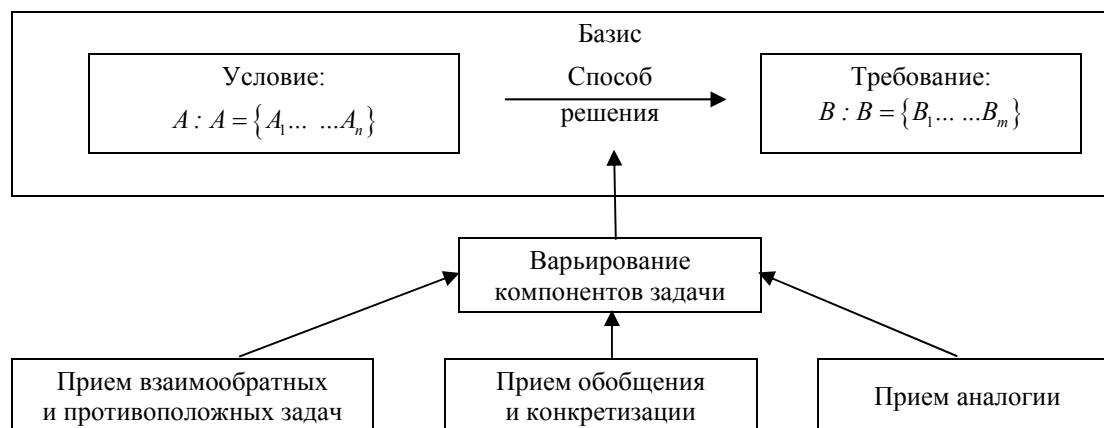


Рис. 1. Схема метода варьирования задачи

М. И. Зайкин, В. А. Колосова называют задачу провокационной, если ее условие содержит побудители, подталкивающие учащихся к выбору ошибочного пути решения или неверного ответа [2]. Например, условие задачи «Сколько граней имеет шестигранная пирамида?» навязывает неправильный ответ – 6. (Правильный ответ – 8 граней.) Исследователи выделяют следующие типы провокационных задач:

Задачи, условия которых в той или иной форме навязывают неверный ответ.

Задачи, условия которых тем или иным способом подсказывают неверный путь решения.

Задачи, вынуждающие придумывать, составлять, строить такие математические объекты, которые при заданных условиях не могут иметь места.

Задачи, вводящие в заблуждение из-за неоднозначности трактовки терминов, словесных оборотов, буквенных или численных выражений.

Задачи, условия которых допускают возможность опровержения семантически верного решения синтаксическим или иным нематематическим способом.

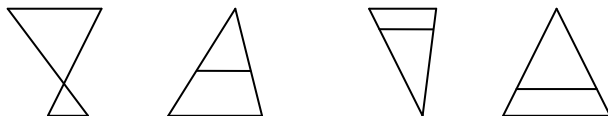


Рис. 2. Система задач по теме «Подобные треугольники»

Н. С. Майкова считает, что разновидности провокационных задач зависят от видов провокации [4]. И выделяет следующие виды провокаций: 1) ошибка в рассуждении, 2) действие по аналогии, 3) противоречие в условии, 4) интерпретация ответа задачи, 5) неоднозначное решение, которые уже затрагивают не только условие задачи, но и действия ученика, процесс решения задачи.

Нам импонирует позиция Я. И. Груденова, который любую задачу, провокационную учащихся на ошибку и помогающую выявить и устранить имеющиеся у них ошибочные ассоциации, называет «контрпримером» [1]. Таким образом, автор указывает на дидактическую значимость провокационных задач.

Например, рассмотрим систему задач по теме «Подобные треугольники».

При закреплении признака подобия треугольников по двум углам учащимся предлагается сначала три задачи одного типа – найдите подобные треугольники и докажите их подобие. Четвертая задача – провокационная: тре-

угольники ABC и KBM подобны. Параллельны ли стороны AC и KM ? Обратное утверждение к теореме: прямая, параллельная стороне треугольника, отсекает от него треугольник, подобный данному – не верно, поэтому стороны AC и KM могут быть не параллельными. Убедить в этом учащихся поможет контрпример, изображенный на рис. 3.

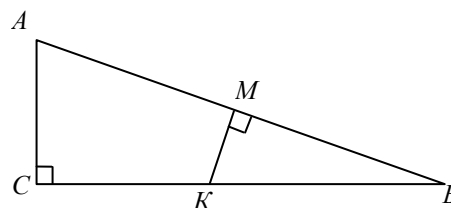


Рис. 3. Треугольники ABC и KBM подобны. А стороны AC и KM не параллельны

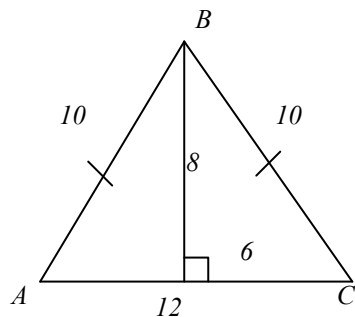
Определим провокационные задачи как задачи, в которых есть провокация, сознательно планируемая учителем и используемая с определенной дидактической целью.

Проблема заключается не только в определении провокационных задач. Но и в том, что феномен провокационных задач изучен не достаточно: нет ни их сколько-нибудь целостного описания, ни их систематического представления в виде подборок, систем или сборников, не охарактеризованы побудители, подталкивающие к выполнению ошибочных действий или выбору неправильного ответа, не предложены типологии провокационных задач, не разработана методика их использования в процессе обучения [2].

Рассмотрим варьирование как средство создания провокационных задач по математике.

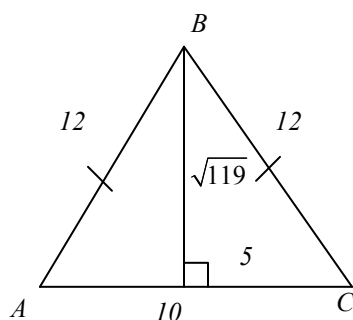
Дана задача: найдите площадь треугольника со сторонами 10, 10 и 12. Условие задачи однозначно определяет длину боковой стороны. Задача имеет единственное решение и единственный ответ (рис. 4). Снимаем условие однозначности длины боковой стороны, получаем задачу: найдите площадь равнобедренного треугольника со сторонами 10 и 12. Условие задачи требует рассмотрения еще одного случая (рис. 5). Теперь задача имеет два решения и два ответа.

Варьируем условия задачи и формулируем следующую: найдите площадь равнобедренного треугольника со сторонами 4 и 8, которая является для учащихся провокационной. Можно найти только площадь треугольника со сторонами 8, 8 и 4, а треугольник со сторонами 4, 4 и 8 не существует. Найти эту провокацию – и составляет суть ее решения.



$$S = \frac{1}{2} \cdot 12 \cdot 8 = 48$$

Рис. 4



$$S = \frac{1}{2} \cdot 10 \cdot \sqrt{119} = 5\sqrt{119}$$

Рис. 5

Таким образом, провоцирующая задача занимает определенное место в системе задач, построенной методом варьирования. Цель включения провоцирующей задачи в систему – поддержание внимания учащихся к изучаемому материалу, развитие умений анализировать воспринимаемую информацию и разносторонне ее оценивать.

Ценность провоцирующих задач неоспорима – они служат действенным средством предупреждения различного рода заблуждений или ошибок учащихся. Попадая в заранее подготовленную ловушку, ученик испытывает смущение, досаду, сожаление оттого, что не придал особого значения тем нюансам условия, из-за которых он угодил в неловкое положение. Совершая ошибку на глазах учителя или учащихся и осознавая провоцирующий характер учебной ситуации, ученик оказывается под сильнейшим впечатлением, надолго запоминает ошибочные действия и в дальнейшем на подсознательном уровне остерегается их.

Даже краткая характеристика провоцирующих задач доказывает их значимость для развития критичности мышления, создания ситуаций

побуждения к более вдумчивому анализу заложенной в задаче информации и ее структурированию.

Однако подавляющее большинство учебных задач не содержат лишних или противоречивых данных, а тем более трудно встретить задачу, в которой не хватает данных для решения. Если такие задачи «попадают», то в основном по недосмотру автора. При таком подходе учащиеся привыкают к защищенности и в большинстве случаев проводят поверхностный анализ условия.

Выделим причины неиспользования провоцирующих задач в практике обучения:

1. Отсутствие нестандартизированных (неопределенных, переопределенных, противоречивых, многовариантных) задач в школьных учебниках.

2. Непонимание учителями значимости провоцирующих задач для достижения целей обучения и развития учащихся, незнание способов получения провоцирующих задач.

3. Незаработанность методики включения нестандартизированных задач в процесс обучения математике.

Остановимся на решении последней проблемы. В нашем случае последовательное, постепенно усложняющееся варьирование условия задач является основным принципом, определяющим построение системы задач, в которой проектируется провоцирующая задача.

Вначале – варьирование условия касается самых несущественных его сторон, непосредственно не влияющих на применение основного приема решения, а именно сюжета задачи и числовых величин. Основная цель – закрепление в памяти учащихся приема решения задач данного типа и выработка умения распознавать за различной внешней фабулой задачи ее одинаковую логическую структуру.

На следующем этапе целесообразно вводить в условия задач дополнительные элементы, увеличивая количество числовых данных. Введение дополнительных данных никак не влияет на использование основного приема решения, но для учащихся все же создается новая ситуация, требующая от них умения вычленить ту часть условия, которая определяет применение типового приема, и в ходе действий при решении задачи найти ему правильное место.

В дальнейшем уже можно прибегать к такому варьированию условий задачи, которое требует видоизменения самого типового приема. Такого рода варьирование способствует

выработке умений перестраивать известные способы решения в соответствии с изменением условий задачи.

И, наконец, последнее видоизменение условия определенной задачи – составлять условие, чтобы некоторых данных в них не хватало. С учетом предыдущего опыта учеников по решению задач, этот тип задач, во-первых, будет для них несколько сложным и новым, во-вторых, решая задачи такого типа, ученики более наглядно осознают скрытые свойства объекта задачи, уясняют более детально динамические соотношения между понятиями и определениями, применяемыми при решении данной задачи.

Проиллюстрируем сказанное на примере конструирования системы задач по теме «Описанная трапеция».

Первая задача системы: в равнобедренную трапецию можно вписать окружность. Найдите площадь трапеции, если ее основания равны 4 и 16 см.

Вторая задача системы (обратная к первой): в равнобедренную трапецию можно вписать окружность. Найдите площадь трапеции, если длина ее боковой стороны равна 10 см.

Третья задача системы (переопределенная): в равнобедренную трапецию можно вписать окружность. Найдите площадь трапеции, если ее основания равны 4 и 16 см, а синус острого угла при основании трапеции равен 0,8.

Четвертая задача системы (провоцирующая): в равнобедренную трапецию можно вписать окружность. Найдите площадь трапеции, если ее основания равны 4 и 16 см, а острый угол при основании равен 30°.

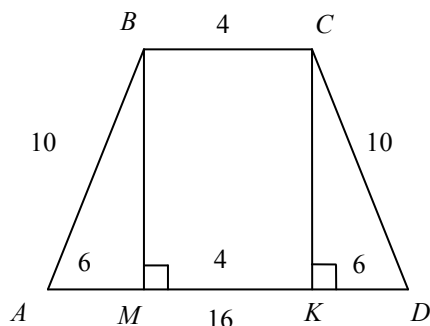


Рис. 6

Решим ее (рис. 6), считая, что «острый угол при основании равен 30°» – лишнее условие.

Тогда вписать в трапецию окружность можно лишь при условии, что $AB + CD = AD + BC$. Так как $AD + BC = 20$, а $AB = CD$, то $2AB = 20$, $AB = 10$.

Из прямоугольного треугольника ABM $BM = 8$. А площадь трапеции равна $\frac{16+4}{2} \cdot 8 = 80$. В данном случае имеем противоречие с условием, так как острый угол при основании не равен 30°.

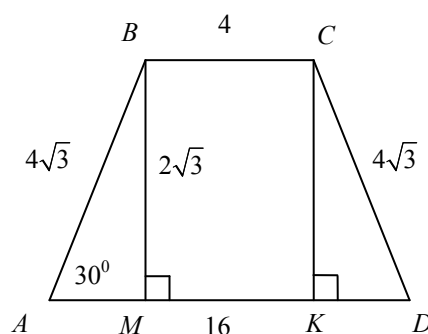


Рис. 7

Решая задачу (рис. 7), считая лишним условием, что «в трапецию можно вписать окружность», получаем: $AM = 6$, $BM = 2\sqrt{3}$, $AB = 4\sqrt{3}$. Тогда не выполняется условие, что $AB + CD = AD + BC$. Следовательно, в трапецию нельзя вписать окружность.

Выводы: 1) учитель сознательно проектирует провоцирующую задачу в системе задач к уроку; 2) варьирование – средство конструирования провоцирующих задач по математике.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Груденов, Я. И. Совершенствование методики работы учителя математики: кн. для учителя / Я. И. Груденов. – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.
2. Зайкин, М. И. Провоцирующие задачи / М. И. Зайкин, В. А. Колосова // Математика в школе. – 1997. – № 6. – С. 32–35.
3. Ковалева, Г. И. Теория и практика обучения будущих учителей математики конструированию систем задач: монография / Г. И. Ковалева. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2012. – 214 с.
4. Майкова, Н. С. Провоцирующие задачи как средство развития самоконтроля учащихся при обучении планиметрии: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Майкова Н. С. – Санкт-Петербург, 2009. – 19 с.

УДК 378.147
ББК 74.5

О. А. Маслова

**ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ
УМЕНИЯ РАБОТАТЬ СО СТРУКТУРОЙ МАТЕМАТИЧЕСКИХ УТВЕРЖДЕНИЙ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ЛОГИКИ**

Волгоградский государственный социально-педагогический университет
E-mail: alloo@yandex.ru

В данной статье доказывается необходимость формирования у будущих учителей математики умения работать с математическими утверждениями. Описаны теоретические основы решения поставленной проблемы. Определено понятие умения работать с математическими утверждениями. Указаны особенности систем задач как основного средства формирования указанного умения. Описана этапная модель формирования умения работать с математическими утверждениями.

Ключевые слова: умение работать с математическим утверждением, теорема, определение, система задач, этапная модель формирования умения работать с математическим утверждением, математическая логика.

O. A. Maslova

**FORMATION AT FUTURE MATHEMATICS TEACHERS OF ABILITY TO WORK WITH
STRUCTURE OF MATHEMATICAL STATEMENTS WHEN STUDYING MATHEMATICAL LOGIC**

Volgograd State Social -Pedagogical University

In this article the author proves the necessity of the formation of future teachers of mathematics, the ability to work with mathematical statements. Describes the theoretical foundations of solving this problem. Define the notion of the ability to work with mathematical statements. Features of systems of tasks as the main means of formation of skills. Describes stage model of formation of skills of working with mathematical statements.

Keywords: ability to work with mathematical statement theorem, definition, system of tasks, stage model of formation of skills of working with mathematical statement, mathematical logic.

Математике уделяется особое внимание в процессе модернизации российского образования, поскольку умение применять математический подход в рассуждении, обосновании, аргументации, планировании, в пространственных построениях, численных оценках востребовано на различных рабочих местах. В этом плане особое значение приобретает подготовка «ключевых участников и факторов системы математического образования» – учителей математики, в наше время бакалавров педагогического образования.

В последнее время все чаще наблюдается недовольство уровнем подготовки учителей математики. Кроме того, в связи с переходом на двухуровневую модель обучения произошло сокращение аудиторных часов как на изучение математических дисциплин, так и дисциплин методического цикла. Очевидна проблема модернизации подготовки будущих учителей математики, которая решается нами в плоскости формирования профессиональной компетентности будущих учителей математики в процессе изучения математических дисциплин. В общем, требуется разработка методики изучения дисциплин математического цикла, направленная на формирование профессиональных умений будущих учителей математики. Решение этой проблемы требует реструктуризации теоретического содержания математических дис-

циплин, переработки содержания практикумов по данным дисциплинам, в частности, разработки системы задач профессионально-методической направленности как средства формирования профессиональных умений.

Успешность процесса формирования у обучаемых системы научных знаний по математике, в первую очередь, зависит от умений учителя организовать работу по изучению математических утверждений (понятий и теорем), в частности, от умений работать со структурой утверждений и конструировать задачи для каждого этапа их изучения. Поэтому умение работать с математическими утверждениями является одним из важнейших профессиональных умений учителя математики.

Формированию у будущих учителей математики указанных умений способствует изучение каждой из математических дисциплин, но особое значение имеет курс математической логики, поскольку важнейшая профессиональная компетенция будущего учителя математики – владение методологией математической науки, которую он собирается преподавать. Основы этой методологии закладываются именно при изучении математической логики, которая дает возможность исследовать сам математический метод как таковой, судить о математике в целом, о ее возможностях и исследовательской силе.

Однако на сегодняшний день нет методики формирования у будущих учителей математики умения работать со структурой математических утверждений средствами курса математической логики, а именно не разработаны:

- системы задач профессионально-методической направленности как средства формирования методических умений;
- методическое обеспечение (с точки зрения методики обучения высшей математике) отдельных тем курса математической логики, в изучение которых интегрирован процесс формирования методических умений;
- диагностика, позволяющая определять уровень сформированности методических умений;
- методика проведения корректирующих действий в случае низкого уровня сформированности методических умений.

Решение проблемы нам видится в проецировании процесса работы учителя математики над математическими утверждениями на процесс изучения предметного содержания курса математической логики.

Выделим три этапа работы над математическим утверждением.

Первый этап: подготовительный анализ структуры математического утверждения (определения, теоремы). На данном этапе учитель математики самостоятельно анализирует структуру математического утверждения. Для этого он должен использовать целый ряд профессиональных умений. В случае определений к ним относятся:

- умение выполнять логико-математический анализ структуры определения, который осуществляется через фиксацию рода, существенных свойств, целостной системы существенных свойств понятия, связи (конъюнктивной, дизъюнктивной или имплицативной) существенных свойств;
- умение делать запись определения математического понятия на языке математической логики;
- умение преобразовывать логическую структуру определения математического понятия с целью перевода его в имплицативную форму;
- умение строить отрицание определения математического понятия;
- умение выполнять проверку определения математического понятия на соответствие требованиям корректности к нему.

В случае теорем выделим следующие умения:

- умение выполнять логический анализ формулировки теоремы;

- умение записывать формулировку теоремы на языке математической логики;

- умение преобразовывать логическую структуру формулировки теоремы, в том числе, с целью перевода в имплицативную форму;

- умение проверять формулировку теоремы на соответствие требованиям корректности к ней;

- умение выделять необходимые и достаточные условия теоремы;

- умение формулировать утверждения: обратное, противоположное и обратное противоположному (определять их истинностное значение).

На *втором этапе* создания проекта урока по введению новой порции учебного материала (понятия, теоремы) основным является процесс отбора и конструирования систем задач для изучения математического утверждения. Выделим основные умения, которыми должен обладать учитель математики на этом этапе.

К организации процесса формирования понятия относится умение конструировать задачи: на варьирование несущественных и выделение существенных свойств понятия, на синтез выделенных существенных свойств и формулировку определения понятия, на отработку понимания учащимися каждого слова в определении понятия и уяснения связи между ними, на выделение ближайшего родового понятия и видовых отличий, на математическую запись определения, на усвоение логической структуры определения понятия, на сопоставление понятий, на классификацию и т. д.

К организации процесса изучения теоремы относится умение конструировать задачи: на проведение работы по открытию факта, о котором идет речь в теореме, на уяснение формулировки теоремы, на уяснение содержания теоремы, на применение теоремы и пр.

Третий этап реализации проекта урока предполагает апробацию сконструированных систем задач, опыт реагирования на ошибки учащихся.

Понимая под методическим умением освоенные способы выполнения действия учителя математики, обеспечивающие обучение и развитие учащихся, дадим определение умению работать со структурой математических утверждений. Под *умением работать со структурой математических утверждений* будем понимать методическое умение учителя математики, обеспечивающее анализ его структуры, конструирование систем задач для каждого этапа изучения математического утверждения.

Так как формирование умения происходит в соответствующей деятельности, то необходимо включить будущих учителей математики в деятельность, адекватную деятельности учителя над математическими утверждениями.

Соглашаясь с позицией Г. И. Ковалевой [2], выделим систему задач как основное средство формирования умения работать со структурой математических утверждений у бакалавров педагогического образования по профилю «Математика» на занятиях по математической логике.

Первая – использование парных задач: одна задача нацелена на формирование умений, обеспечивающих анализ структуры математических утверждений, вторая – на конструирование задач для организации процесса изучения математических утверждений. Необходимость умения составлять задачи доказана в работе Н. А. Астаховой [1]. *Вторая* особенность – использование материала из различных школьных учебников по алгебре и геометрии. Это позволяет не только систематически актуализировать знания школьной математики у студентов академической группы, но и моделировать профессиональный этап подготовки к введению нового математического понятия в ходе решения указанных выше задач. *Третья* особенность (относится только к определению понятий) – адаптация определений из школьных учебников по алгебре и геометрии при формулировании задач по математической логике. К примеру, в школьном учебнике приводится следующее определение: «Простым называют натуральное число, имеющее ровно два натуральных делителя: единицу и само это число». Однако, с точки зрения логики, такая формулировка определения не является высказыванием, поэтому вместо глагола «называют» будем использовать глагол «является». Таким образом, мы будем «адаптировать» определение некоторого математического понятия при формулировании задач по математической логике.

В ходе проектирования процесса работы учителя математики над математическими утверждениями при изучении курса математической логики предлагается использовать в качестве наиболее эффективных интерактивные формы обучения. Например, кейс-метод (разбор конкретных ситуаций процесса обучения математическим утверждениям), квазипрофессиональные ситуации (решение задач на формирование умения работать со структурой математических утверждений), минизащиты

сконструированных систем задач по изучению утверждений определенной темы школьных курсов алгебры и геометрии.

Например, в содержание практикума курса математической логики включить системы задач, решение которых моделирует логико-математический анализ определения некоторого математического понятия: выявление ближайшего родового понятия, существенных свойств и логических связей между ними. Это могут быть задачи следующего вида:

задача на выявление ближайшего родового понятия (тема «Понятия высказывания и операций над ними»). В предложении вместо пропусков вставить одно из указанных слов с целью получения истинного высказывания:

Параллелограмм – ____ (многоугольник, четырехугольник, геометрическая фигура), у которого(ой) противоположные стороны попарно параллельны;

задача на выявление логических связей между существенными свойствами. Вместо пропусков вставьте одну из предложенных операций так, чтобы следующее высказывание стало истинным:

$A \leftrightarrow B \wedge C \text{ ____ } (\wedge, \vee) D$, где A : «данная дробь является периодической»; B : «данная дробь является бесконечной десятичной»; C : «у данной дроби, начиная с некоторого знака повторяется одна и та же цифра»; D : «у данной дроби, начиная с некоторого знака, повторяется несколько цифр».

Далее студентам в качестве организации их самостоятельной работы предлагается сконструировать аналогичные системы задач по заданным темам из школьных курсов алгебры и геометрии. По итогам выполнения этой работы можно провести минизащиты, обсудить ошибки, разобрать возникшие вопросы.

Процесс формирования у будущих учителей математики умения работать со структурой математических утверждений понимается нами как система целенаправленных воздействий, вызывающих качественные изменения в тех или иных характеристиках умений. Формирование умения не одномоментный, а многоступенчатый процесс. Это предполагает определение исходного уровня сформированности у будущих учителей математики умения работать со структурой математических утверждений, обоснование последовательности этапов формирования данного умения, определение динамики развития формируемого умения.

Процесс формирования у будущих учителей математики умения работать со структурой математических утверждений представлен следующими этапами: мотивационным, ориентационным и преобразующим.

На первом этапе будут востребованы ситуации, доказывающие необходимость умения работать со структурой математических утверждений; направленные на осознание студентами профессиональной значимости данного умения; раскрывающие содержание будущей профессиональной деятельности по введению нового математического утверждения. Цель первого – *мотивационного* – этапа: сформировать устойчивый интерес к процессу формирования умения работать со структурой математических утверждений.

Недостаточность знаний о структуре математических утверждений, методах конструирования задач и их систем для организации изучения математических утверждений диктует необходимость второго этапа процесса формирования умения работать со структурой математических утверждений – *ориентационного*. Цель которого: сформировать знания, лежащие

в основе формируемых умений, входящих в состав умения работать со структурой математических утверждений и вооружить технологией конструирования задач для организации изучения математических утверждений.

Научить конструировать системы задач для организации изучения математических утверждений – цель третьего, преобразующего, этапа.

В данной статье доказано, что процесс формирования умения работать со структурой математических утверждений, важного в плане профессиональной подготовки учителя математики, будет наиболее успешным и эффективным, если спроецировать работу учителя математики над математическими утверждениями на процесс изучения предметного содержания курса математической логики.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Астахова, Н. А. Методика обучения будущих учителей математики составлению задач : дис. ... канд. пед. наук / Астахова Н. А. – Волгоград, 2009. – 169 с.
2. Ковалева, Г. И. Теория и практика обучения будущих учителей математики конструированию систем задач : монография / Г. И. Ковалева. – Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2012. – 214 с.

УДК 51:371.31

И. В. Аксютина, Ю. А. Шуклина

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

Астраханский инженерно-строительный институт

E-mail: aksyutina@mail.ru

В данной статье рассматривается методика формирования творческой деятельности учащихся при изучении геометрического материала. Уточнено содержание понятия «творческая деятельность» по отношению к учащимся основной школы. Учитывая психологические особенности подросткового возраста, охарактеризованы уровни творческой активности учащихся в процессе учебной деятельности. На основе проведенного исследования автор считает, что одним из основных аспектов проблемы формирования творческой деятельности учащихся является определение роли творческой самостоятельности в этом развитии.

Ключевые слова: методика; математика; учащиеся; творческая деятельность; творческая активность; самостоятельная работа.

I. V. Aksyutina, Y. A. Shuklina

METHODICAL WAY OF FORMATION OF CREATIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN THE STUDY OF GEOMETRICAL MATERIAL

Astrakhan Institute of Civil Engineering

This article discusses the method of formation of the creative activity of students in the study of geometrical material. It is clarified the concept of «creative activity» in relation to primary school students. It is characterized the levels of creative activity of pupils in the educational activity by giving the psychological characteristics of adolescence. Based on the research, the author believes that one of the major aspects of formation of creative activity of students is to determine the role of creative independence in this development.

Keywords: the methodology; mathematics; pupils; creative activity; independent work.

В результате исследования большого числа психолого-педагогических, методико-математических источников с позиций теории и методи-

ки обучения математике нами выяснено содержание понятия «творческая деятельность» по отношению к учащимся основной школы.

Творческая деятельность учащихся основной школы рассматривается как учебная деятельность учащихся, направленная на разрешение противоречий между имеющимися у них знаниями и их недостаточностью для решения встающих перед ними задач посредством приобретения новых знаний о предмете изучения и создание (ассоциированных как с привлечением при решении задач образной составляющей, пространственного воображения, так и с самостоятельным установлением новых фактов, отношений между ними, применением их в любых ситуациях) новых способов деятельности, таких как: применение и самостоятельное комбинирование известных способов деятельности в новой ситуации; предвидение хода решения и связанное с этим конструирование объекта посредством его преобразования или создания комбинаций объектов; видение новых функций, свойств знакомого объекта; критическое оценивание первоначального разнообразия путей (ходов) решения проблемы и выбор оптимального.

Для определения путей формирования творческой деятельности учащихся при изучении геометрического материала необходимым является определение позиций ученика в этой деятельности «его активная и самостоятельная роль как деятеля» [4, с. 17].

Важнейшим качественным показателем творческой личности является ее творческая активность – «интегративная черта личности, включающая совокупность двух компонентов (как минимум): 1) стремление... к творческой деятельности (мотивационный компонент) и 2) умение осуществлять творческую деятельность самостоятельно (операционный компонент)» [Там же].

Несмотря на определенные различия в точках зрения многих исследователей (Г. И. Щукина, Н. Е. Воробьев, Э. Ю. Мизюрова, Т. И. Шамова, Б. Г. Рындак и др.) и вводимых ими критериях для определения уровня активности можно констатировать, что определяющими являются характер познавательной деятельности и степень ее самостоятельности.

В практической деятельности образовательного учреждения, нацеленного на реализацию лично-ориентированного подхода в обучении, становится принципиально важным определение форм и видов деятельности учащихся, соответствующих тому или иному уровню творческой активности, и вовлечение

всех учащихся в посильную творческую деятельность. Успешность творческой деятельности на том или ином уровне будет усиливать мотивацию учащихся и стимулировать их на выполнение работ на более высоком уровне.

В связи с этим нами был проведен анализ и внесены некоторые уточнения в классификацию уровней творческой активности учащихся в процессе учебной деятельности:

первый уровень – *воспроизводящий*;

второй уровень – *частично-поисковый*;

третий уровень – *творческий*.

Выделенные нами уровни творческой активности могут по-разному проявляться и в определении цели деятельности и в наличии потребности к совместной деятельности в актах творчества с коллективом и преподавателем, по-разному оцениваться с точки зрения субъектно-объектных отношений ученика и учителя, а также характера процессуальной стороны творческого акта и его результата. Учитывая психологические особенности подросткового возраста и принимая во внимание исследования А. В. Енина, охарактеризуем выделенные нами уровни.

Первый уровень творческой активности – *воспроизводящий*. При определении цели деятельности здесь преимущественно используется директивное указание (немотивированное). У подростков этого уровня возможны деструктивные проявления преобразовательной активности. Потребности подростка с данным уровнем творческой активности часто не соответствуют потребностям коллектива и преподавателя, их удовлетворение требует постоянного контроля со стороны последнего. Необходимо стимулирование любого вида деятельности, которая, в свою очередь, испытывает постоянную потребность во внешнем управлении. Интерес к общественной работе низкий. Творчество проявляется на уровне исполнения четких инструкций в связи с определенными извне ролью и функциями. Целеустремленность почти отсутствует, выполнение заданий происходит механически. Творчество как самостоятельный акт всегда репродуктивного характера, результат исключительно внешнего влияния. Подросток с таким уровнем творческой активности помогает только по выбору (например, близкому товарищу). Поисковая направленность и инициативность глубоко спрятаны вовнутрь, фантазия выражена слабо, требует постоянной поддержки и подпитки.

Качество выполнения работы среднее и низкое. Часто работа не доводится до конца, если иссякают приемы стимулирования. Удовлетворения от работы почти никогда не бывает, что объясняется неосознанностью мотивации деятельности.

Творческая активность второго уровня (*частично-поискового*) имеет несколько иные характеристики. Самое главное отличие от первого уровня – потребность сотворчества. Специфика деятельности этих подростков в мотивированном целеполагании учеников и учителей, которое определяется выбором вариантов совместного творчества. Эта деятельность сориентирована на коллективно значимые успехи. Творческая активность данного уровня обязательно требует взаимодействия в процессе творчества с другими субъектами (но все равно протекает с элементами самостоятельности), так как основывается на достаточно высоком, постоянном интересе к общественной деятельности. Отсюда и высокий показатель коллективной работы – творческая активность этого уровня требует выработки коллективного смысла творчества. Личности с этим уровнем творческой активности имеют высокие коммуникабельные способности, оптимальная реализация которых, в свою очередь, зависит от других членов коллектива, от их возможностей принять данную форму общения. Если эта форма общения принимается, «вторая» творческая активность позволяет проявиться качествам лидера, если нет других, более сильных, претендентов на эту роль. В отношении готовности помочь подростки второго уровня творческой активности, как правило, не проявляют инициативы, но и не отказывают в помощи обратившимся. Качества предметно-операционной стороны деятельности (поисковость, инициативность и др.) в этом уровне активности достаточно ярко выражены, но требуют корректировки направленности и стимуляционной поддержки со стороны коллектива и преподавателя. Также большие возможности у этих подростков в применении на практике собственных знаний, развитии на их основе умений и навыков. Характеризуя второй уровень творческой активности, необходимо отметить ориентацию подростков, прежде всего на коллективную оценку их деятельности и на удовлетворение их от коллективно выполненной работы, что адекватно проявляется на уровне критичности к общественно выполненному делу и доли самостоятельного труда в нем.

При третьем уровне творческой активности (*творческом*) подросток имеет мотивированное целеполагание, которое сориентировано в равной степени на достижение личной и коллективной успешной деятельности. У него отсутствует потребность в управлении со стороны взрослого, он имеет высокий уровень самодостижения цели, независимый от внешнего стимулирования. Этот уровень творческой активности позволяет выступать подростку независимым самостоятельным субъектом творческой деятельности и на основе личностного осмысления вырабатывать субъективный творческий акт, отвечающий потребностям собственным, коллективным и общепедагогическим, носителем которых выступает преподаватель. В основе деятельности этого уровня лежит целенаправленное независимое творчество, пробуждаемое во многом интересом к общественной деятельности. Как правило, подростки с данным уровнем творческой активности умеют действовать организованно в коллективе, коммуникабельны и требовательны к себе и к членам коллектива, участникам совместной деятельности, имеют навыки, качества и задатки лидера (целеустремленность, решительность, работоспособность, аналитичность). У них очень высокая готовность помочь, проявляемая в качестве обязательного компонента оптимальной успешности коллективного дела. Высокая творческая активность подразумевает достаточно развитые качества предметно-операционной стороны деятельности личности. Сюда входят: поисковая направленность, инициативность, наличие практических знаний, умений и навыков.

Качество выполненной работы высокое, так как подростки с данным уровнем творческой активности имеют высокую степень критичности и ответственность в отношении выполняемого ими дела. Таким образом, отличительная особенность подростков с «творческим» уровнем творческой активности не только в способности грамотно и качественно выполнять задачи, поставленные перед ними как членами коллектива, но и инициировать свою деятельность, формулировать и решать проблемы творческого характера самостоятельно, руководствуясь лишь принципами наиболее полного саморазвития и самореализации.

Сопоставим выделенные нами уровни творческой активности школьника и условия ее проявления согласно этапам творческой деятельности. Результаты представлены в таблице.

Уровни творческой активности учащихся в соответствии с этапами творческой деятельности

Этапы творческой деятельности	Уровни творческой активности учащихся		
	воспроизводящий	частично-поисковый	творческий
Осознание, формирование, постановка проблемы	Подросток не видит проблемных ситуаций. Творчество проявляется на уровне исполнения четких инструкций в связи с определенными извне ролью и функциями	Специфика деятельности этих подростков в мотивированном целеполагании учеников и учителей, которое определяется выбором вариантов совместного творчества. Достаточно высокий, постоянный интерес к деятельности, возможность изменения исходных данных	Подросток имеет мотивированное целеполагание, которое сориентировано в равной степени на достижение личной и коллективной успешной деятельности. Подросток самостоятельно способен обнаружить проблемы и сформулировать на их основе задачи
Принципиальное решение проблемы	Поисковая направленность и инициативность не проявляются. Принимает только имеющиеся в личном опыте способы решения.	Для подростка с творческой активностью данного уровня обязательно требуются взаимодействия в процессе творчества с другими субъектами (но все равно поиск идеи решения протекает с элементами самостоятельности). Используя решения, имеющиеся в опыте, подросток способен смоделировать новое решение, но не всегда оно бывает рациональное	Этот уровень творческой активности позволяет выступать подростку независимым самостоятельным субъектом творческой деятельности и на основе личного осмысления вырабатывать субъективный творческий акт. С помощью интеллектуально-эвристических приемов обнаруживает и создает новое решение, из нескольких способов выбирает наиболее рациональное
Оформление принципиального решения	Часто работа не доводится до конца, потребность проверить данное решение не возникает	При проверке найденного решения, подросток изменяет и (или) модернизирует имеющиеся у него средства	Подростки с данным уровнем творческой активности имеют высокой степени критичность и ответственность в отношении выполняемого ими дела. Они всегда проверяют найденное решение, при отсутствии имеющихся средств для проверки определяют новые пути и способы определения достоверности результатов

Для формирования творческой деятельности школьников надлежит учитывать исходный уровень развития их творческой активности и осуществлять оптимальный выбор форм и видов познавательной деятельности.

Проблема целенаправленного формирования творческой деятельности учащихся на уроках математики, в частности, геометрии, является весьма сложной и многогранной. Мы в своем исследовании рассматриваем формирование творческой деятельности учащихся 7–9-х классов, а отрочество – как иногда называют подростковый возраст – это время становления самостоятельности в учении и труде [3]. С другой стороны, самостоятельная работа – это важнейший инструмент формирования творчески активной личности, умения ориентироваться в теории и практических ситуациях, ставить и самостоятельно решать разнообразные задачи [1]. Связь творчества и самостоятельности возможно изобразить следующим образом: творчество и самостоятельность в равной мере

обеспечиваются схожестью путей получения информации, способами выполнения заданий, мерой помощи, в которой нуждается ученик. Таким образом, мы считаем, что допустима и необходима связь творчества и самостоятельности.

Самостоятельная учебно-познавательная деятельность – обязательное условие развития личности, приводящее к овладению учащимися глубокими, прочными, систематизированными знаниями, развитию мыслительных операций и способов познавательной деятельности. Большое влияние могут оказать самостоятельные работы и на формирование мировоззрения учащихся, научной картины мира.

Однако несистематическое использование самостоятельных работ резко снижает их эффективность. Кроме того, за последние годы сузились и сами формы самостоятельных работ, снизился уровень их творческого характера.

Таким образом, возникает необходимость выявления такой совокупности самостоятель-

ных работ, направленной на формирование творческой деятельности учащихся на уроке и во внеурочной деятельности, которая бы положительно воздействовала как на усвоение учеником знаний, так и на развитие интеллектуальных умений, их творческой активности и способствовала формированию творческой деятельности школьников.

Большой интерес для нашего исследования имеют признаки, которые могут характеризовать самостоятельную работу творческого характера [2].

1. Самостоятельная работа творческого характера характеризуется тем, что в ней учащийся, опираясь на имеющиеся знания, теоретический и практический опыт, на интуицию и воображение, в результате активных действий создает для себя что-то новое.

2. Самостоятельная работа будет иметь творческий характер (особенно при изучении математики), если в ней реализовывается собственный замысел ученика, в результате чего ставятся и решаются задачи, выделяются новые нестандартные методы их решения.

3. Отличительной чертой самостоятельной работы творческого характера является то, что учащиеся при ее выполнении должны сами найти способ (или несколько способов) решения, уметь применить знания в новых, нестандартных ситуациях.

4. Самостоятельная работа творческого характера позволяет учащимся освобождаться в процессе учебной работы от готовых образцов, шаблонов, сложившихся установок, придает этой учебной деятельности гибкий поисковый и проблемный характер.

Необходимо, чтобы совокупность самостоятельных работ творческого характера удовлетворяла основным принципам дидактики; входящие в нее работы должны быть разнообразны по учебной цели и содержанию и предназначаться как для классных, так и для домашних самостоятельных работ.

Каждая самостоятельно решенная задача обостряет и развивает творческую активность, формирует творческую деятельность учащихся. Таким образом, в совокупность самостоятельных работ, способствующую формированию у школьников опыта творческой деятельности, следует включать задачи: решение которых не идентично решениям уже известных задач по сложившимся стереотипам (задачи, требующие для своего решения привлечения сведений из

смежных областей знаний); раскрывающие связи между изучаемыми понятиями; формирующие умения обобщать и классифицировать понятия; имеющие различные способы решения; требующие: переформулирования, обращения условия, трансформирования; составления одной или нескольких вспомогательных (подводящих) задач, рассмотрения совокупности подзадач, с решением которых учащиеся могут справиться самостоятельно; варьирования способов рассуждений, выбора оптимального хода рассуждений, предпочтения рационального решения; поиска различных подходов к решению задач; рассмотрения различных случаев по условию задачи; нахождения нескольких ответов (результатов); составления задач по аналогии, имеющих иную сюжетную основу; вариативности условий и решений, определяемых различным взаимным расположением фигур, их различными комбинациями и так далее.

С учетом всего вышесказанного, при составлении (построении) совокупности самостоятельных работ, направленной на формирование творческой деятельности школьников, мы использовали: расчетные и аттестационные проекты; конструктивные задачи; логические задачи; задания на составление задач и конструирование вопросов; иллюстративно-практические работы, а также активные формы работы с источниками знаний.

Принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей учащихся предполагает наличие у учителя четких представлений о возможностях каждого ученика, о динамике роста его потенциала. С учетом этой динамики самостоятельные задания творческого характера можно классифицировать также по охвату учащихся: индивидуальные задания, дополнительные задания, задания для всего класса.

Известно, что в учебном процессе можно выделить основные этапы: приобретение новых знаний, применение на практике новых знаний и умений, закрепление полученных знаний и контроль за приобретенными знаниями и умениями.

Каждый этап выполняет в процессе обучения свои функции. Свою роль при включении предлагаемой нами совокупности задач должен сыграть каждый этап учебного процесса и в формировании творческой деятельности школьника.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Вяткин, Л. Г. Самостоятельная работа учащихся на уроке / Л. Г. Вяткин. – Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 1978. – 193 с.
2. Гусев, В. А. Психолого-педагогические основы обучения математике / В. А. Гусев. – М. : ООО «Издательство «Вербум-М», ООО «Издательский центр

«Академия», 2003. – 432 с.

3. Немов, Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. – 4-е изд. Кн. 2. Психология образования / Р. С. Немов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 608 с.

4. Щукина, Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина. – М. : Педагогика, 1971. – 352 с.

УДК 372.853
ББК 74.262.22

С. А. Коробкова, О. Ф. Худобина***

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИКА. МАТЕМАТИКА» ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Волгоградский государственный медицинский университет

E-mail: *korobkovasa@mail.ru, **Olga_hdb@mail.ru

В статье представлен педагогический опыт обучения иностранных студентов дисциплине «Физика. Математика» на основе интеграции дидактических подходов, соответствующих оптимизации образовательного процесса в медицинском вузе. Основная идея авторов состоит в адаптации условий обучения иностранных студентов-медиков через интеграцию подходов, отвечающих за создание максимально благоприятной, развивающей образовательной среды на учебных занятиях.

Ключевые слова: билингвальное обучение иностранных студентов-медиков, интеграция дидактических подходов, компетентностный и этносоциокультурный подходы, гендерный подход.

S. A. Korobkova, O. F. Khudobina

**DIDACTIC APPROACHES TO TEACHING PHYSICS AND MATHEMATICS
FOREIGN STUDENTS OF MEDICAL UNIVERSITY**

Volgograd State Medical University

Pedagogical experience of teaching discipline “Physics and Mathematics” foreign medical students is described in the article. It is founded upon the integration of different didactic approaches aimed at optimization of educational process of foreign students in higher medical establishments. There is considered the importance of creating favourable educational and developing environment for foreign students through the integration of leading pedagogical approaches and methods.

Keywords: bilingual education of foreign medical students; integration of didactic approaches; competence, sociocultural and gender approaches.

Последнее десятилетие отмечено неуклонным ростом международной активности российской высшей школы, связанным с реализацией болонских соглашений, с развитием международной академической мобильности и с увеличением числа иностранных студентов в мире. Хотя международная активность российских университетов и вписывается в общий тренд нарастания соответствующих тенденций в мировом образовательном сообществе, но далеко не в последнюю очередь обусловлена стремлением найти дополнительные источники финансирования в условиях нехватки средств, выделяемых государством. Рост числа иностранных студентов актуализировал проблему обучения на неродном для обучающихся языке в неродной социокультурной среде. С одной стороны, российская высшая школа обладает в этой об-

ласти уникальным опытом, в наиболее концентрированной форме накопленным в педагогических коллективах, работающих на подготовительных факультетах и университетских кафедрах. Но с другой стороны, условия жесткой конкуренции между вузами требуют внедрения инновационных технологий и новых педагогических решений [3]. С этой целью в нескольких вузах России, в том числе и в Волгоградском государственном медицинском университете, была внедрена программа билингвального обучения иностранных студентов, то есть обучения на двух языках – английском в течение первых трех курсов обучения, и русском на старших курсах. Такая программа предполагает «мягкое скольжение» студентов от более простых моделей, тяготеющих к использованию родного языка (или языка хорошо усвоенного) к более

сложным моделям, практически исключаяшим использование родного языка. Эти программы, с одной стороны, облегчают процесс академической адаптации благодаря предоставленной студентам возможности обучения на хорошо усвоенном языке (английском), но, с другой стороны, незнание русского языка и русской культуры чрезвычайно затягивает процесс социальной и культурной адаптации. Эта ситуация актуализировала проблему новой систематики общеизвестных педагогических подходов и необходимость внедрения принципиально новых технологий. В качестве одной из технологий выступил интеграционный подход обучения иностранных студентов, предполагающий системное внедрение компетентностного, личностно-ориентированного, этносоциокультурного, гендерного и проблемно-развивающего подходов. Раскроем кратко особенности каждого из них.

Личностно-ориентированный подход пронизывает всю содержательную и процессуальную организацию образовательного процесса. Он открывает студентам мир профессиональных знаний и ценностей через плеяду задач, диалогов и ситуаций, актуализирующих потребности в овладении недостающими профессиональными знаниями, умениями, смыслами, потребности в личностно-профессиональном саморазвитии [2]. Компетентностный подход регламентирован требованиями государственного стандарта и предусматривает становление профессиональной компетентности через развитие целого ряда компетенций, но билингвальное обучение опосредовано обязательным развитием коммуникативной и межкультурной компетенций, без полноценной интериоризации которых невозможен процесс присвоения профессиональных ценностей, знаний и смыслов. Знание основных культурных доминант на уровне их идентификации, а также средств их вербализации, в частности, является важным фактором успешности билингвальной коммуникации, а значит, и билингвального обучения в целом. Иностранные студенты как представители различных этнических общностей и культур зачастую трактуют одно и то же явление неодинаково в силу языковых и культурных дистанций (незнание или неприятие норм, традиций, истории и ценностей русской культуры), поэтому в их обучении оказывается важным то, что преподавание не только гуманитарных, но и точных, естественнонаучных и об-

щепрофессиональных дисциплин должно вестись как на интеллектуальном, так и на поведенческом и эмоциональном уровнях, требующих от обучаемых полного переосмысления своего «культурного багажа» и формирования открытости к познанию русской культуры [5]. Такой подход, называемый нами «*этносоциокультурным*» приводит студентов к желанию пересмотреть свое поведение и ценности, преодолеть свои стереотипы и социокультурные барьеры, купирующие процесс профессиональной подготовки. В процессуальном плане подход реализуется через внесение в процесс обучения игр, дискуссий, тренингов проблемных, воображаемых, вероятных и невероятных ситуаций, разрешаемых в процессе анализа, общения и совместного поиска решения. Содержательным же депозитарием таких ситуаций становится, наряду с специально-профессиональным, страноведческий и общекультурный материал.

Одним из примеров воплощения принципов этносоциокультурного подхода может выступать занятие по дисциплине «Теория вероятностей» на тему «Случайные события». На занятии после рассмотрения типологии событий, теорем сложения и умножения вероятностей целесообразно обратиться к примерам из классической русской литературы. В творчестве А. С. Пушкина, к примеру, неоднократно и загадочно звучит тема случайности. Невероятно, но поэтическое отражение некоторых свойств случайных событий можно усмотреть в стихотворении «Зимний вечер»:

*Наша ветхая лачужка
И печальна и темна.
Что же ты, моя старушка,
Приумолкла у окна?
Или бури завываньем
Ты, мой друг, утомлена,
Или дремлешь под жужжанье
Своего веретена?*

Здесь случайное событие: *Что же ты, моя старушка, Приумолкла у окна?* складывается из двух несовместных случайных событий.

Иностранные студенты отлично знают великого русского поэта и продолжают знакомиться с его творчеством, расширяя круг фоновых и общекультурных знаний. Такой подход значительно активизирует познавательную деятельность студентов, повышая эффективность как процесса обучения, так и социально-культурной и языковой адаптации студентов. Прак-

тика обучения иностранных студентов дисциплине «Физика. Математика» показала, что наряду с этносоциокультурными особенностями обучаемых необходимо и целесообразно учитывать гендерные особенности юношей и девушек разных стран.

Интерес современных исследователей к проблеме гендера обусловлен социальным заказом общества на значительное повышение качества образования в целом [4]. Сущность гендерного подхода в образовании состоит в методологической ориентации на такую педагогическую деятельность, которая позволяет посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы гендерного самопознания, самореализации личности студента, развития его неповторимой индивидуальности. Различия в поведении и восприятии полов определяются в большей степени социализационными механизмами, воспитанием и распространенными в каждой культуре представлениями о сущности мужского и женского. Основная идея гендерного подхода в педагогике состоит в учете специфики взаимовлияния на развитие представителей мужского и женского полов всех факторов учебно-воспитательного процесса [1]. Гендерный подход к обучению иностранных студентов реализуется путем переориентации образовательного процесса на ценностно-смысловое гендерное развитие личности, педагогическую поддержку ее индивидуальности, создание культуросообразной среды, проектирование личностно ориентированных стратегий гендерного развития. Согласно основным принципам гендерного подхода, личность обучаемого – это носитель с определенными задатками, способностями, возможностями и особенностями, свойственными конкретному представителю женского/мужского пола, фемининной/маскулинной (андрогинной) культуре; гендерные различия и особенности, их учет при обучении и воспитании студентов являются одним из критериев эффективности образовательного процесса; представители разного гендера имеют право на интеллектуальную нравственную свободу, уважение и гармоничные взаимоотношения.

Примером реализации идей гендерного подхода в практике обучения иностранных студентов физике может служить создание преподавателем ситуации «успеха» с учетом интересов и особенностей юношей и девушек. Гендерно-

ориентированная ситуация «успеха» для юношей направлена на проявление у них творческой инициативы при изучении материала по дисциплине «физика», актуализацию поисковой деятельности, которая способствует осознанию потребности в достижениях, появлению интереса и побуждению к деятельности с выходом на самообразование в данной области знания. Для девушек ситуация «успеха» связана с созданием определенных условий, при которых они могли бы видеть пользу изучаемого, осознавать то, что они могут быть не хуже других, проявлять усердие при работе над учебным и задачным материалом по физике, испытывать радость достижения определенных результатов в процессе обучения. Примером создания ситуации «успеха» для юношей могут служить задание, направленное на реализацию проектов по физике по модернизации имеющегося устаревшего лабораторного оборудования или по созданию новых лабораторных установок. При этом преподаватель подчеркивает значимость выполненных или выполняемых юношами проектов, так как благодаря их работе другие студенты в будущем смогут изучать курс физики с использованием новых лабораторных работ. Основная тактика преподавателя в создании ситуации «успеха» для девушек состоит в том, чтобы показать источник их неудачи, связанной с учебной деятельностью, доказать ее временный, случайный характер. В качестве примера ситуации «успеха» для девушек может служить совместное выполнение с преподавателем любого творческого или сложного задания по физике, когда, ориентируясь на личный опыт и пример преподавателя, девушки имеют возможность переоценки собственных возможностей и способностей в области точной науки.

Рассмотренные дидактические подходы к обучению иностранных студентов помогают устанавливать приоритетность тех форм работы, которые следует использовать в интересах достижения целей образовательной деятельности, всего процесса обучения в вузе в условиях образовательной среды медицинского вуза, а их интеграция позволяет определить оптимальные пути психолого-педагогического взаимодействия с иностранными студентами в процессе их обучения. Интеграция обозначенных нами подходов к обучению иностранных студентов в медицинском вузе есть целенаправленно созданные учебные условия, максимально соответствующие этносоциокультурной и гендерной спе-

цифике представителей разной этнокультуры. А реализация подходов к обучению иностранных студентов на основе их интеграции соответствует современному уровню естественно-научного образования в вузах нетехнического профиля и позволяет по-иному взглянуть на выбор форм, методов и средств обучения девушек и юношей разных этнокультур при их обучении в высшей профессиональной школе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Каменская, Е. Н. Теоретико-методологические основы педагогической теории гендерного подхода / Е. Н. Каменская // Развитие личности в образовательных системах южно-российского региона : сб. матер. XIII Годиного собрания ЮО РАО. – Ростов н/Д, 2006.
2. Сериков, В. В. О методологии обоснования педагогических средств / В. В. Сериков // Развитие личности в об-

разовательных системах: матер. докладов XXX междунар. психол.-пед. чтений. – Ростов н/Д : ИПО ПИ ЮФУ, 2011. Ч. 1. – С. 581–587.

3. Смирнова, З. М. Формирование предметной компетенции в условиях билингвального образования: к постановке проблемы / З. М. Смирнова // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: матер. Междунар. науч.-практ. конф. 25–26 мая 2010 г. – Ч. 2. – Москва : Изд-во РУДН, 2010. – С. 402–407.

4. Тельтевская, Н. В. О гендерной доминанте личностно ориентированного обучения / Н. В. Тельтевская, О. А. Константинова // Гендерные исследования в образовании: проблемы и перспективы : сб. науч. ст. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. – Волгоград : Изд-во ВГПУ «Перемена», 2009.

5. Худобина, О. Ф. Психологические барьеры и факторы их преодоления в процессе билингвального обучения в вузе (на примере обучения иностранных студентов-медиков) : монография / О. Ф. Худобина. – Волгоград : Изд-во ВолгГМУ, 2013. – 224 с.

УДК 37.016:51
ББК Ч 426.24/29

Л. С. Сагателова

МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАТИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Волгоградский государственный технический университет

E-mail: lisersag@mail.ru

В статье дается обоснование возможностей интегративного образовательного пространства как условий, средств и форм организации процесса обучения математике старшеклассников в условиях реализации ФГОС нового поколения. Представлена и описана модель процесса обучения математике старшеклассников в условиях интегративного образовательного пространства общеобразовательного учреждения.

Ключевые слова: интегративное обучение, модель процесса обучения математике, интегративное образовательное пространство.

L. S. Sagatlova

MODEL OF TEACHING MATHEMATICS TO HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE INTEGRATIVE EDUCATIONAL SPACE

Volgograd State Technical University

The article describes the rationale the integrative educational space opportunities as conditions, means and forms of organization of the process of teaching mathematics to high school students under the implementation of FSES for a new generation. Presented and described model of mathematics teaching high school students in terms of integrative educational space general educational institution.

Keywords: integrative learning, model of teaching mathematics, integrative educational space.

В условиях экономического и политического реформирования в российской образовательной политике возникает необходимость обеспечения современного качества образования, его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям государства. На это ориентируют школу новые федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС). ФГОС определяет три группы требований к его проектированию и реализации: к формулирова-

нию целей образования как планируемых результатов деятельности школьников (предметных, метапредметных и личностных); к структуре основной образовательной программы; к условиям реализации стандартов [5]. В содержание любого учебного предмета, в том числе и математики, включаются как основные научные понятия, факты, законы, методы, теории, так и виды деятельности, с помощью которых осуществляется процесс познания [4].

Определяющей тенденцией образовательного процесса в настоящее время считается интеграция, которая вмещает различные направления деятельности: от локальных внутрипредметных до широких общепедагогических. В процессе своего формирования в ходе исторического развития педагогики интеграция прошла разные этапы, что отразилось на самой терминологии, которая не отличается единством: «интегрированный урок», «интегрированный курс», «интегральное образовательное пространство», «интегративный подход», «интегративное образовательное пространство» – устоявшиеся и широкоупотребляемые термины в современной педагогической литературе (М. Н. Борулава, Л. И. Гриценко, А. Я. Данилюк, Т. Д. Маслова, А. А. Ятайкина и др.). В двадцатом веке определились три формы организации обучения на интегративной основе: трудовая школа, межпредметные связи и интегрированные курсы. Интегральное образовательное пространство и интегративное образовательное пространство на данном этапе завершают исторический ряд форм организации обучения на интегративной основе.

Под интегративным образовательным пространством процесса обучения математике в учебном учреждении понимается система, представляющая совокупность субъектов, целей, содержания, средств и процессов образовательной деятельности с заранее заданными характеристиками и создаваемая как средство для достижения цели его основного субъекта (выпускника) – качественного математического образования старшеклассника. В интегративном образовательном пространстве решается вопрос не только интеграции содержания обучения, но и интеграции концепций, методов, технологий, средств обучения, организационных форм и т. д. [2]. Человеческая индивидуальность, условия обучения, цели настолько разнообразны, что невозможно решать эффективно различные педагогические задачи с помощью одной технологии, одного метода. Поэтому сегодня тезис об универсальной ценности единственной теории заменяется тезисом о множественности образовательных парадигм, концепций, методов, средств и форм обучения в едином образовательном пространстве (В. И. Загвязинский, В. Т. Фоменко, В. В. Гаврилюк и др.).

Анализ научной литературы по теме исследования позволяет определить структуру интегративного образовательного пространства про-

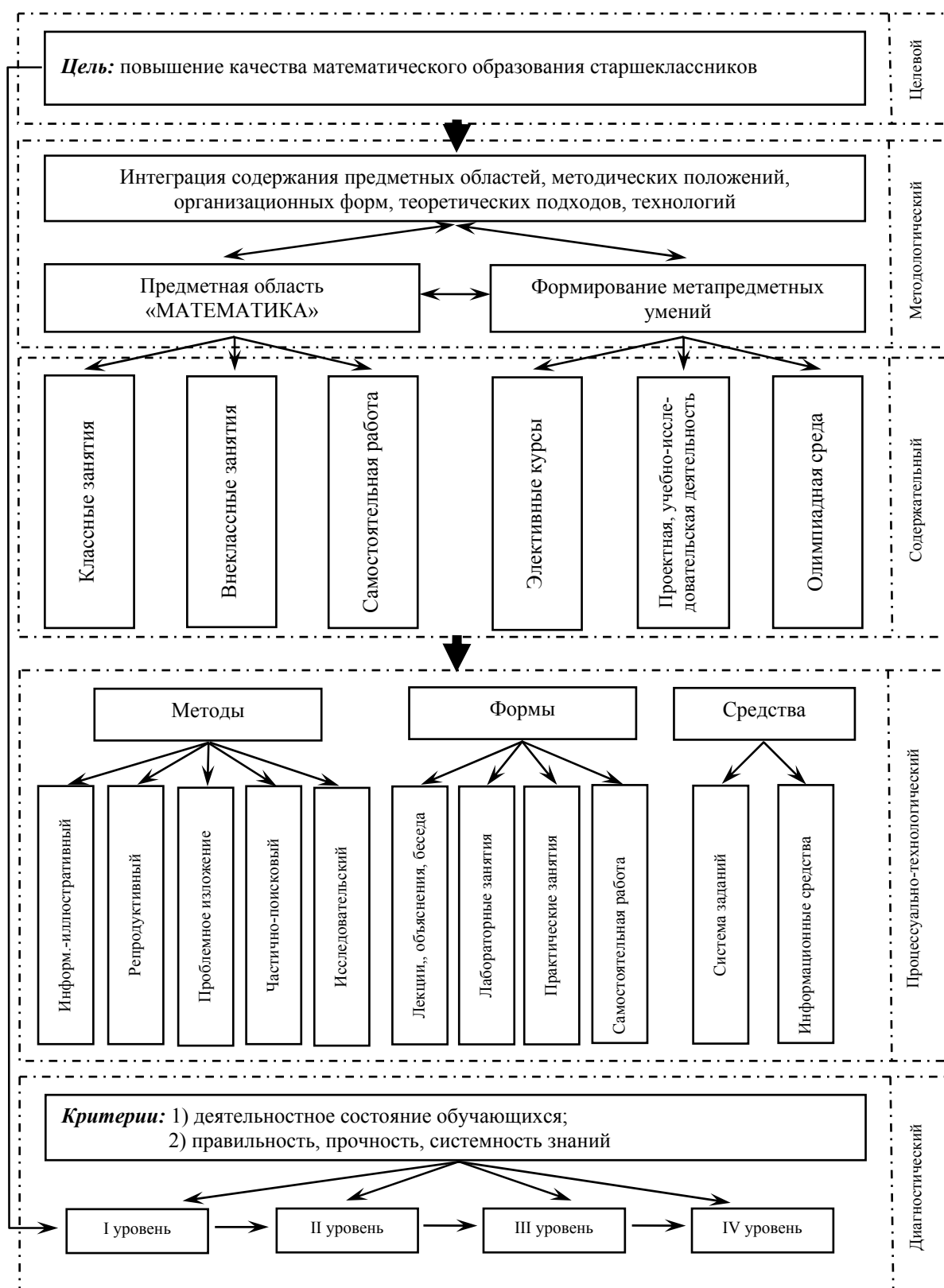
цесса обучения математике. В структуре интегративного образовательного пространства процесса обучения математике нами выделены целевой, методологический, содержательный, процессуально-технологический и диагностический компоненты (элементы). Компоненты интегративного образовательного пространства соподчинены друг другу и находятся между собой во взаимосвязи и взаимозависимости. Модель процесса обучения математике в условиях интегративного образовательного пространства общеобразовательного учреждения представлена на рисунке.

Целевой компонент интегративного образовательного пространства процесса обучения математике в образовательном учреждении включает разработку содержания целей обучения в соответствии с требованиями времени и общества. В ФГОС второго поколения определены следующие цели изучения математики: развитие личности школьника средствами математики; подготовка его к продолжению обучения и самореализации в современном обществе [5].

Методологический компонент обусловлен особенностями методологии современной науки, которая имеет полипарадигмальный характер и развитие которой на современном этапе связывают с идеями интеграции. Методологический компонент включает интеграцию содержания предметных областей, методических положений, организационных форм, теоретических подходов, технологий, видов деятельности и т. д.

Цели рассматриваемой модели определяют и содержание учебного материала. Конкретные задачи и содержание математической подготовки задаются ФГОС и отражаются в программах учебных дисциплин, учебной и учебно-методической литературе; технологии подготовки в большей мере носят субъективный характер, так как определяются уровнем квалификации и научно-методической подготовленности преподавательского состава общеобразовательного учебного учреждения, состоянием материальной базы школы и пр.

Содержательный компонент состоит из курса математики взаимосвязанного и дополненного курсами по выбору (элективными курсами), а также учитывает непрерывность, преемственность, единство и взаимодополнение процесса обучения математике внеклассной работой старшеклассников (факультативы, проектные, учебно-исследовательские работы, олимпиадная среда, кружковая работа и др.).



Модель процесса обучения математике в условиях интегративного образовательного пространства образовательного учреждения

Интеграция содержания в образовании, по мнению А. Я. Данилюка, основывается на следующих принципах: диалектическом единстве

интеграции и дифференциации, антропоцентризма, культуросообразности.

Принцип единства интеграции и дифферен-

циации выражается в необходимости для преподавателя соблюдать равноправие всех учебных языков, представленных в образовательной системе. Согласно принципу антропоцентризма, обучающийся занимает центральное положение в образовательной системе, а его сознание является важнейшим фактором интеграции учебного содержания. Принципом культуросообразности определяется тождественность образования и культуры [3].

Анализируя возможные варианты интеграции, М. Н. Берулава [1] выделяет три ее уровня: *первый (высший уровень)* – это уровень целостности, когда учебные дисциплины объединяются в одну новую дисциплину; *второй (уровень дидактического синтеза)* – интеграция осуществляется на базе одного из учебных предметов при сохранении статуса всех остальных; *третий (низший)* – уровень межпредметных связей, то есть использование содержания одних предметов в других.

М. Н. Берулава допускает в качестве высшего уровня интеграции слияние дисциплин в единую целую. Математика на третьей ступени обучения в общеобразовательных учреждениях как дисциплина являет собой объединение в одно целое определенного содержания из следующих дисциплин: алгебра, геометрия, математический анализ, теория вероятностей и математическая статистика (которые существуют и как отдельные дисциплины).

С практической точки зрения, интеграция содержания предполагает усиление межпредметных связей, расширение сферы получаемой информации, подкрепление мотивации обучения, оптимизации и интенсификации учебной и преподавательской деятельности.

Цели обучения математике реализуются в учебном процессе в рамках процессуально-технологического компонента, который включает методы, формы и средства обучения. Принцип интеграции обучения реализуется как в содержании, так и в методах обучения. Так, наряду с такими методами, как информационно-иллюстративный, применяются частично-поисковый, проблемный и исследовательский. Эти реализованные в учебном процессе методы способствуют формированию компетенций старшеклассников. При этом наряду с традиционными формами обучения (лекции, объяснение, беседы, лабораторные работы, практические занятия и др.) используются инновационные формы обучения (работа в группах, в ко-

манде, в олимпиадной среде, посредством учебного исследования и др.).

Средства обучения представляют собой систему заданий, включающую как задания к урокам, к лабораторным работам, так и задания творческого плана: подготовка рефератов, докладов, проектов и др.

При реализации принципа интеграции в обучении математике обогащается содержание каждого из видов деятельности учащегося, усложняются способы его действий, более успешно вырабатываются оценочные суждения, усиливаются коммуникативные связи в процессе применения учащимися знаний. В процессе взаимодействия учителей и учащихся осознаются ценности и смыслы математического образования как важнейшей составляющей общеобразовательной подготовки выпускников школ.

Диагностический компонент интегративного образовательного процесса обучения математике предполагает регулярный мониторинг и диагностику уровней математической образованности старшеклассников, которые определяются степенью сформированности умений и навыков, характером сочетания их с усвоенной системой предметных знаний и личностными качествами учащихся. Как отмечает В. П. Беспалько, П. И. Пидкасистым, по дидактическим целям формирование знаний и умений может быть четырех уровней. Причем обучение математике должно предусматривать максимально возможную самостоятельную и творческую работу, постоянный и действенный контроль усвоения знаний, возможность выбора обучающимся наиболее удовлетворяющих его образовательных траекторий.

Интегративное образовательное пространство как форма организации учебного процесса – объект системный. Его элементы – цели, содержание, методы, средства (средства обучения) и результат – рассматриваются как взаимосвязанные в органическую целостность – обучающую систему, в которой системообразующим фактором является совместная деятельность обучающихся и обучаемых. Интегративный подход в обучении математике осуществляется в режиме постоянного творческого саморазвития, выработки инновационных педагогических средств конструирования целостного педагогического процесса. Такое целенаправленное, объемное и разностороннее обучение математике расширяет возможности активизации учащихся и способствует созданию условий для их все-

стороннего развития, что, безусловно, способствует повышению качества математического образования старшеклассников.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Берулава, М. Н.* Теоретические основы интеграции образования / М. Н. Берулава. – М. : Совершенство, 1998. – 192 с.

2. *Гриценко, Л. И.* Теория и практика обучения : интегративный подход : учеб. пособие для студ. высш. учеб.

заведений / Л. И. Гриценко. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 240 с.

3. *Данилюк, А. Я.* Теория интеграции образования / А. Я. Данилюк / Ростовский гос. пед. университет. – Ростов н/Д : РГПУ, 2000. – 439 с.

4. *Сахарчук, Е. И.* Реализация деятельностного подхода в обучении математике / Е. И. Сахарчук, Л. С. Сагитова // Известия Волгоградского государственного пед. ун-та. Серия: Педагогические науки. – 2013. – № 5(80) – С. 92–97.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. – М., 2008. – 21 с.

УДК 378.013.2

ББК Ч481

Е. С. Ионкина

ОБОСНОВАНИЕ ПРИНЦИПОВ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННОГО СТУДЕНТА

Волгоградский государственный технический университет

E-mail: helenion@yandex.ru

В статье выявляются компоненты профессионально-языковой компетентности, определяются условия ее формирования в процессе довузовской подготовки, которые реализуются при соблюдении преподавателем системы принципов: *доступности, профессионализма, сознательности и активности учащихся, диалогизма и наглядности*. Для каждого принципа описываются правила, следование которым и реализует соответствующий принцип.

Ключевые слова: компетентность, профессионально-языковая, принцип, формирование, иностранный студент.

Е. S. Ionkina

JUSTIFICATION OF THE PRINCIPLES OF PROFESSIONALLY-LANGUAGE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS

Volgograd State Technical University

The article identifies the components of professionally-language competence, the conditions of its formation during the preliminary training are determined, which are implemented in compliance of the principles by the teacher: *accessibility, professionalism, and awareness activities of students, dialogism and visibility*. For each principle describes the rules that follow and implement the relevant principle.

Keywords: competence, professionally-language, principle, formation, foreign student.

Факультет подготовки иностранных специалистов ВолгГТУ ежегодно принимает на обучение студентов из различных стран мира. Подготовка иностранных студентов зачастую усложняется отсутствием языка-посредника, различным уровнем знания русского языка и уровня базовой подготовки по предметам общеобразовательного цикла, различным темпом формирования профессионально-языковой компетентности, которая обеспечивает не только успешное общение на занятиях по предмету, но и необходима для дальнейшего профессионального развития и роста в условиях неродной языковой среды.

В структуре *профессионально-языковой компетентности* выявляются следующие компоненты: *когнитивный* (способность студента

применять полученные знания по языку на практике); *мотивационно-ценностный* (потребность в своей будущей профессии, положительное эмоциональное отношение к ней); *деятельностно-практический* (умения и навыки применять теоретические знания в практической профессиональной деятельности); *эмоционально-творческий* (профессиональная неповторимость иностранного студента и его способность анализировать свою профессиональную деятельность).

Основными условиями формирования профессионально-языковой компетентности иностранного студента в процессе довузовской подготовки являются: этапность формирования компетентности в совокупности составляющих ее компонентов; построение учебного процесса

таким образом, что иноязычная профессиональная речевая деятельность студента является необходимой; использование на занятиях информационно-коммуникационных технологий; обеспечение студентов специально разработанным раздаточным материалом, четко структурированным и последовательно изложенным; координация учебных дисциплин на этапе довузовской подготовки.

Как показал наш анализ, выделенные условия формирования компетентности могут быть в полной мере реализованы при соблюдении в профессионально-языковой подготовке иностранных студентов системы принципов: *доступности, профессионализма, сознательности и активности учащихся, диалогизма и наглядности*.

Педагогические принципы – это «мост от теории к практике, от образа достойного человека к реальному во плоти человеку, поступающему достойно в реальной деятельности» [8, с. 56], это «доминанта бытия педагога, заповедь, определяющая смысл и содержание его деятельности, обеспечивающая его выбор из вариантов профессионального поведения» [2, с. 80]. Цепочка этих выборов и определяет успешность обучения студентов в неродной языковой среде. При этом принципы могут быть предложены как рекомендации к наиболее целесообразному поведению преподавателя, как условия реализации выявленных закономерностей, при соблюдении которых повышается целостность образовательного процесса.

Процесс обучения закономерно зависит от учебных возможностей иностранных студентов – внутренних факторов обучения: уровня интеллектуального развития, степени сформированности языковых и профессиональных знаний, умений и навыков, отношения к обучению, национальных особенностей. **Принцип доступности** подразумевает учет этих особенностей студентов, а также сложность обучения на неродном языке. Данный принцип эффективно осуществляется при помощи минимизирования преподаваемого материала и при использовании специализированных предметных словарей.

Принцип требует при реализации следования следующим правилам: сокращение преподаваемого материала до необходимого для дальнейшего обучения в российских вузах минимума; начинать изучение отдельных разделов с выявления уже имеющихся знаний, умений,

навыков; специфика и сложность решаемой практической задачи должны соответствовать языковой и профессиональной подготовленности иностранного студента.

Результаты применения принципа доступности в учебном процессе проявляются в наилучшем понимании иностранным студентом изучаемых объектов и явлений, в осознании студентом своего знания, что приводит к развитию эмоционально-творческого компонента компетентности. Подобный позитивный результат может быть и не достигнут, если содержание учебного предмета не будет соответствовать содержанию науки, что подразумевает **принцип профессионализма**.

В философском понимании профессионализм – соответствие знаний, умений, навыков, а также всей ценности системы человека уровню общественных ожиданий от данной профессии [7, с. 14]. Так как необходимым условием достижения профессионализма в той или иной области является специальное образование, приобрести профессионализм можно только путем практического использования теоретических знаний. Принцип профессионализма опирается на закономерную связь между содержанием науки и учебного предмета и подразумевает отбор содержания образования в зависимости от уровня владения студентом русским языком.

Принцип профессионализма выражается в следующих правилах: преподавать основы научного знания, раскрывать современную проблематику науки; включать научные знания и методы в систему мировоззрения ученика, вооружать его методами научного познания [3]; задачей обучения ставить не объем усваиваемой информации, а умение творчески пользоваться ею, находить ее, усваивать и применять в практике.

Использование принципа профессионализма в комплексе с принципом доступности способствует пониманию иностранными студентами ценности и необходимости изучения выбранного ими предмета, что проявляется в развитии мотивационно-ценностного компонента, и успешному применению теоретических знаний в практической деятельности, что влечет за собой развитие деятельностно-практического компонента. Но для формирования данной компетентности необходима еще и потребность студентов в профессионально-языковой деятельности, которая реализуется при использовании следующего принципа.

Принцип сознательности и активности учащихся включает в себя осознание студентом необходимости своего обучения и перспективности обучения на иностранном языке. Данный принцип подразумевает положительное отношение иностранного студента к изучаемому материалу, его заинтересованность, которая проявляется в активной учебной позиции.

Правила принципа сознательности и активности: самооценка и самоконтроль иностранного студента – обязательный элемент обучающих технологий; необходимо формировать интерес не только к содержанию изучаемого материала, но и к самому процессу обучения; занятие должно начинаться постановкой проблемы и вестись с опорой на предыдущий опыт студентов, на имеющуюся у них систему языковых и профессиональных знаний.

Соблюдение преподавателем данного принципа в комплексе с принципами доступности и профессионализма способствует у иностранных студентов развитию активности, самостоятельности и сознательности, доказательности и выводов суждений, что выражается в становлении деятельностно-практического и когнитивного компонентов профессионально-языковой компетентности. Однако подобный положительный результат может быть и не достигнут, если не соблюдать принцип диалогизма.

Единственной приемлемой формой общения является диалог. «Диалогические отношения... – это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни [1, с. 92]. **Принцип диалогизма** означает направленность взаимодействия преподавателя и студента в учебном процессе на совместный курс взаимодействия и общения. В пространстве такого взаимодействия у иностранца проявляются самостоятельность и инициатива в контактах в условиях неродной языковой среды. В философии под диалогизмом понимают направление, ставившее целью создание нового типа рефлексии на основе диалога – в качестве отношения к другому как к «Ты» [6]. Отметим, что именно принцип диалогизма создает возможность свободной самореализации иностранного студента в процессе его общения в иноязычной языковой среде с собой, с другими, с новой культурой.

Данный принцип требует при реализации следования следующим правилам: преподаватель не воспитывает, а активизирует стрем-

ления, формирует мотивы иностранного студента к саморазвитию, изучает его активность, создает условия для самодвижения; взаимодействие преподавателя и студента должно строиться на русском языке как диалогичный и целостный образовательный процесс.

Следование преподавателем принципу диалогизма совместно с остальными принципами способствует формированию у иностранных студентов интереса к процессу познания и мотивирует обучение в иноязычной языковой среде, что выражается в становлении деятельностно-практического, когнитивного и эмоционально-творческого компонентов компетентности. Однако такой положительный результат может быть и не достигнут, если не стимулировать интерес студентов к изучаемому предмету и не стремиться сделать процесс обучения более наглядным.

Наглядное обучение, по словам К. Д. Ушинского, «строится не на отвлеченных представлениях и словах, а на конкретных образах, непосредственно воспринятых ребенком» [5, с. 265–266]. **Принцип наглядности** был введен Я. А. Коменским, который считал, что обучение следует начинать «не со словесного толкования о вещах, но с реального наблюдения над ними» [4, с. 302–303]. Применительно к иностранному студенту, принцип наглядности не только стимулирует его интерес к изучаемому предмету, но и существенно облегчает обучение на неродном для него языке.

Правила данного принципа: использование на занятиях наглядного пособия как важнейшего средства обучения (но должно соблюдаться чувство меры); необходимо руководить наблюдениями иностранных студентов с целью концентрации внимания. Прежде, чем демонстрировать наглядное пособие, нужно разъяснить цель и последовательность наблюдения, предупредить о каких-то несущественных явлениях.

Осуществление принципа наглядности вкупе с рассмотренными выше принципами способствует не только наилучшему пониманию и усвоению студентами новой информации, но и активизирует их учебную деятельность, поддерживает интерес к предмету своей будущей профессии. Это свидетельствует о развитии мотивационно-ценностного и эмоционально-творческого компонентов компетентности.

Все выявленные принципы тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены, образуя систе-

му, функционирование которой и задает логику подготовки иностранного студента на довузовском этапе обучения и способствует процессу формирования его профессионально-языковой компетентности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. М. М. Бахтин как философ : сб. ст. / Рос. акад. наук, Ин-т философии; отв. ред. Л. А. Гоготишвили, П. С. Гуревич. – М. : Наука, 1992. – 251 с.
2. Боротко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности : монография / Н. М. Боротко. – Волгоград, 2001. – 181 с.

3. Боротко, Н. М. Диагностическая деятельность педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. М. Боротко; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М. : Издат. центр «Академия», 2006. – 288 с.
4. Коменский, Я. А. Избр. пед. соч. / Я. А. Коменский. – М. : Учпедгиз, 1955. – С. 302–303.
5. Ушинский, К. Д. Соч. Т. 6 / К. Д. Ушинский. – М.–Л., 1949. – С. 265–266.
6. Философский энциклопедический словарь. – М. : Изд дом «ИНФРА-М», 1997. – 574 с.
7. Цвык, В. А. Профессионализм: социально-философский анализ : дис. ... д-ра филос. наук / Цвык В. А. – М., 2004. – 347 с.
8. Щуркова, Н. Е. Новое воспитание / Н. Е. Щуркова. – М. : Пед. о-во России, 2000. – 116 с.

УДК 378. 74.268.1

Н. В. Багметова, Н. А. Пром

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Волгоградский государственный технический университет

E-mail: natalyprom77@mail.ru

В статье обосновывается важность лексической компетенции при организации речевой деятельности на иностранном языке в связи с ее значимостью в профессионально ориентированном обучении. Раскрываются особенности ее реализации на примере курса «Иностранный язык», предназначенного для студентов технического вуза.

Ключевые слова: лексическая компетенция, профессионально ориентированное обучение, профессиональная речь.

N. V. Bagmetova, N. A. Prom

FORMING THE LEXICAL COMPETENCE WITH STUDENTS OF A TECHNICAL UNIVERSITY IN THE FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION TRAINING

Volgograd State Technical University

In this paper the importance of lexical competence in organizing foreign language speech activities corresponding its value in professionally oriented teaching is highlighted. Some special aspects of its realization by the example of the course «Foreign language» for the students of the technical university are considered as well.

Keywords: lexical competence, professionally oriented teaching, professional speech.

Языковая подготовка в техническом вузе направлена на формирование у студентов навыков и умений пользоваться изучаемым языком как средством непосредственного общения с иностранными специалистами, а также с целью извлечения из специализированных текстов определенной информации, практически значимой для будущей профессиональной деятельности. Правила семантики, сочетаемости и лексического фона составляют содержание лексических знаний, необходимых для адекватного употребления лексических единиц в семантическом, синтаксическом и прагматическом контексте, и выступают в качестве условия эффективного формирования иноязычной речевой лексической компетенции у студентов неязыкового вуза.

Тестирования первокурсников на предмет владения иностранным языком в течение последних лет показывают тенденцию к снижению его уровня в целом и знания лексики в частности. Проблема состоит в том, что, во-первых, занятия в вузе призваны не только выполнить университетскую программу, но и компенсировать недостаток школьных знаний, и, во-вторых, отсутствие опыта работы и накопления иностранного вокабуляра общего назначения негативно сказываются на интенсивности усвоения специальной лексики.

Если работа над общеупотребительной лексикой довольно подробно описана в современной методической литературе, то работе над специальным, в том числе техническим, словарем уделено недостаточно внимания. С одной

стороны, обучение технической лексике на иностранном языке является несложным и даже интересным, поскольку терминология часто бывает интернациональной и легкоузнаваемой (например: *spindle, fiber optics, machine, pump, mixture* и пр.). С другой стороны, студенты 1-го, 2-го курсов (именно в этот период предусмотрен для обучения иностранному языку в вузе) имеют слабое представление о своей будущей специальности, поэтому именно на занятиях по иностранному языку проводится «введение» в специальность.

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции в рамках профессионального общения включает активизацию специальной лексики, работу с инженерно-технической документацией, знакомство и усвоение принятых в профессиональных кругах речевых норм, обеспечивающих успешную коммуникацию с коллегами на международном уровне [1]. Специальные клише, техническая терминология являются неотъемлемой частью таких профессиональных жанров как научное сообщение, доклад на конференции, презентация, аннотация, ведение деловой переписки, подготовка и защита дипломных работ на иностранном языке [2].

Становление лексической компетенции обеспечивается специальной лексической стратегией, которая имеет два аспекта. Первый состоит в том, что она связана с организацией и запоминанием лексического материала на основе специальных приемов, основанных на учете особенностей когнитивной деятельности обучаемых [3]. Второй аспект стратегии обеспечивает усвоение самих лексических единиц, семантической информации о них, отработку практических действий со словом на разных уровнях сложности, выработку навыков по комбинированному использованию данных единиц в самых разных ситуациях речевого общения.

Источником новых слов выступают, главным образом, тексты учебника, журналов, Интернет-ресурсы, различного рода техническая документация (инструкции по обслуживанию, рекомендации по безопасности, патенты) и др. При чтении аутентичной литературы на иностранном языке специалисты инженерно-технического профиля должны уметь не только распознавать слова, составляющие лексический минимум, но и понимать значение незнакомых слов, относящихся к их потенциальному словарю. В этом будущему инженеру помогут языковая догадка, умения перефразировать, давать

дефиниции, объяснять технологические процессы, описывать чертежи и графики.

Чтобы получить четкий образ формы нового слова, многие учащиеся используют ассоциацию нового слова с каким-либо словом в родном языке (например: *objective, manufacturer, industry* и др.), имеющим схожий акустический образ. Действенным методом получения значения лексической единицы является языковая догадка, основанная на контексте либо на структуре слова. В данном случае поможет обращение преподавателя к общим компетенциям студентов: знаниям о мире и профессионально-техническим знаниям [4]. Чтобы установить связь между формой и значением слова, целесообразно группировать лексический материал в тематические группы по принципу лексического поля, ассоциировать новое слово с понятиями, уже хранящимися в памяти, ввести новое слово в контекст или ситуацию. Полезным является демонстрация предметов производства в фото- и видеоматериалах [5]. На первых этапах обучения, когда необходимо узнать значение нового слова, студенты все-таки чаще обращаются к словарю. Однако последовательная работа в данном направлении дает хорошие результаты даже в группах с невысоким уровнем знания иностранного языка.

Лексический речевой навык включает в себя два основных компонента: словоупотребление и словообразование. Лексическая правильность речи выражается в семантически корректном сочетании слов по определенным нормам, которые часто отличаются в изучаемом и родном языках. Например, неправильная аналогия часто встречается при переводе «интернациональных» слов: *actual, original, principal, technique, procedure, instrument* и т. п. Ошибочный перевод часто обусловлен неправильной аналогией со значением коренного слова при переводе его производных, обладающих другим значением. Например, причастие *repeated* по аналогии со значением производящего глагола *to repeat* «повторять» часто переводят как «повторный», в то время как *repeated* характеризует многократное действие. Подобные неточности необходимо устранять при переводе текста или выносить в предварительные упражнения перед первичным чтением текста, снимая данную трудность.

В процессе речевой практики на иностранном языке создаются прочные, гибкие речевые лексические навыки, способные противостоять

интерферирующему влиянию родного языка. Лексические задания обладают высокой эффективностью. К ним относятся: объясните следующие слова и выражения, учитывая контекст; вспомните и назовите слова, относящиеся к описанию современных станков, гибкого производства и т. д.; подберите синонимы / антонимы к выделенным в тексте словам; найдите в тексте слова и выражения, эквивалентные русским; основываясь на толковании слова, найдите его в тексте.

Словообразование является одним из важных компонентов лексической компетенции. В условиях дефицита времени, выделяемого на изучение иностранного языка в техническом вузе, целесообразно выявить наиболее продуктивные словообразовательные аффиксы и основные принципы словосложения. Обучение словообразовательным моделям включает оперирование многочисленными терминами, образованными путем словосложения, например: *crankshaft, camshaft, handwheel, headstock, tailstock, gearbox* и др. производственные узкоотраслевые термины оказываются мотивированными, так или иначе зависимыми от значения основ, что позволяет генерировать их значение.

Целесообразно выявление словообразовательного минимума, что предусматривает следующие уровни работы:

- 1) отбор словообразовательных моделей;
- 2) выделение этапов узнавания и понимания сложных и производных слов (в таких случаях от студентов требуется умение определять значение слова по конкретным ключам, использовать языковую догадку);
- 3) разработка основных приемов обучения словообразовательному анализу;
- 4) быстрое распознавание слов в тексте разной модальности, употребление единиц активного лексического минимума для решения коммуникативных задач.

Особый интерес представляет тезаурусно-целевой подход в обучении специальной иноязычной лексике с учетом механизма взаимосвязи формирования тезауруса специалиста со способами методической организации лексики. В этом случае обучение осуществляется не только под руководством преподавателя на аудиторном занятии, но и включает управление самостоятельной работой студентов по овладению специальной лексикой.

Такие аспекты формирования лексических навыков как разработка семантико-структурной типологии научно-технической лексики, выявление трудностей ее понимания при чтении способствуют продуктивной работе студентов с аутентичной литературой по специальности инженерно-технического профиля. Это, в свою очередь, обеспечивает успешное формирование лексической компетенции в рамках профессиональной коммуникативной компетенции современного инженера.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Любимова, О. В. Компетентностный подход как методологическая основа современного образования / О. В. Любимова // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 7 / ВолгГТУ. – Волгоград, 2010. – С. 94–98.
2. Пром, Н. А. Формирование дискурсивной компетенции в рамках обучения иноязычной профессиональной коммуникации студентов технических вузов / Н. А. Пром / Вестник МГАДА. – 2012. – № 5. – С. 130–134.
3. Шапов, А. Н. Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучаемых / А. Н. Шапов / Иностранные языки в школе. – 2007. – № 4. – С. 19–25.
4. Новоженкина, Е. В. Реализация компетентностного подхода в обучении иностранным языкам / Е. В. Новоженкина // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 9 / ВолгГТУ. – Волгоград, 2009. – С. 110–113.
5. Чет, Т. И. Возможности использования фотографий с эмоционально-эстетическим компонентом на занятиях по немецкому языку в техническом университете / Т. И. Чет, А. В. Коноваленко // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 9 / ВолгГТУ. – Волгоград, – 2010. – С. 143–146.

УДК 372.881.111.1
ББК 74.5

Е. Ю. Джандалиева

**РОЛЕВАЯ ИГРА КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ
ОБЩЕНИЮ НА ЗАНЯТИИ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

Волгоградский государственный технический университет

E-mail: katya_dzhandalie@mail.ru

В статье рассматриваются основные принципы и преимущества проведения ролевой игры на занятиях по английскому языку со студентами технических специальностей. Ролевая игра представлена как наиболее эффективная методика закрепления специальной лексики и формирования навыков общения на английском языке в профессионально значимых ситуациях.

Ключевые слова: ролевая игра, метод обучения, технический вокабуляр, профессиональная деятельность, ролевая карточка, ситуация.

E. Yu. Dzhandalieva

**ROLE PLAY AS A TEACHING METHOD OF PROFESSIONALLY ORIENTED
COMMUNICATION ON THE ENGLISH CLASSES IN TECHNICAL UNIVERSITY**

Volgograd State Technical University

The article deals with the basic principles and the benefits of role plays at English lessons with students of technical specialties. Role play is considered to be the most effective method of special vocabulary revision and developing of skills to communicate in English in professionally important situations.

Keywords: role play, teaching method, technical vocabulary, professional activities, role card, situation.

При подготовке специалистов технических специальностей особо актуальным становится обучение общению на иностранном языке в профессионально значимых ситуациях. Развитие коммуникативных компетенций является весьма важным, поскольку выпускник технического вуза должен стать не просто узким специалистом в своей области, но и настоящим профессионалом на рынке труда, инициативной, умеющей работать в команде и готовой к постоянному развитию личностью. Необходимость формирования коммуникативной компетенции при подготовке специалистов технического вуза в условиях перехода высшей школы на новое поколение стандартов высшего профессионального образования подчеркивается, например, в работах Д. В. Воронкова [3; 4], Е. В. Новожиной [6]. Изучение иностранного языка с целью развития неязыковых и языковых коммуникативных компетенций выдвигает задачу оптимизации методов обучения иностранным языкам. Среда формирования и развития указанных выше компетенций могут обеспечить активные методы обучения, моделирующие ситуации реальной жизни. Использование ролевого общения, применение проектного обучения, кейс-анализа, мультимедийных средств обучения способствует формированию у студентов общекультурной, информационной, межкультурной компетенций [6, с. 112].

В техническом вузе иностранный язык преподается в течение двух первых лет. На первом курсе преподаватель ставит перед собой задачу сформировать у студентов основную лексико-грамматическую базу знаний на иностранном языке на основе работы с учебными текстами общеобразовательной и страноведческой тематики. На втором курсе происходит более глубокое и детальное знакомство студентов со специальной и терминологической лексикой, характерной для конкретной области их профессиональной деятельности. Несомненной трудностью в процессе обучения иностранному языку на данном этапе является успешное овладение студентами техническим вокабуляром и его использование в речевом общении для решения конкретных профессиональных задач. Во многом реализации данной цели способствует ролевая игра как метод активного усвоения профессиональной лексики. Именно ролевая игра позволяет преподавателю создать на занятии такие условия работы, которые были бы максимально приближены к ситуациям, связанным с будущей профессиональной деятельностью студентов, для того чтобы помочь им реализовать уже имеющиеся знания своей технической отрасли на иностранном языке. Основные принципы и преимущества использования ролевой игры будут рассмотрены в данной работе на примере занятий по английскому

языку со студентами 2-го курса факультета автомобильного транспорта.

Согласно деятельностному подходу в обучении иностранному языку, использование активных видов заданий является центральным компонентом на занятии, поскольку оно способствует активации процессов усвоения иностранного языка. Задание – это «деятельность, которая включает употребление языка, но в которой акцент ставится скорее на результат деятельности, а не на язык, используемый для его достижения» [1; 3]. По определению, данному К. Ливингстоун, «ролевая игра – это вид деятельности в классе, который дает студенту возможность практиковать язык, аспекты ролевого поведения и актуальные роли, которые могут ему потребоваться вне класса» [5, с. 22]. Ролевая игра является эффективной методикой для оживления атмосферы изучения иностранного языка, пробуждения интереса обучающихся, она делает процесс усвоения языка ярким и впечатляющим. Ролевая игра очень важна в обучении английскому языку, так как дает студентам возможность практического общения в различных социальных контекстах и социальных ролях. Кроме того, она также позволяет студентам быть креативными и на некоторое время ставить себя на место другого лица.

Основными причинами, по которым стоит использовать ролевою игру на занятии, являются следующие: 1) ролевые игры помогают студентам справляться с реальными жизненными ситуациями, понимать широко используемые выражения, вынуждают думать самостоятельно; 2) ролевые игры помогают студентам работать сообща, в команде, и общаться с целью понимания друг друга, поскольку ролевые игры – это не просто процесс чтения или воспроизведения информации с листа бумаги; 3) ролевые игры могут быть адаптированы к потребностям студентов: они могут использовать особую лексику для определенных ситуаций, поскольку учат английский язык для конкретной цели; 4) ролевые игры повышают ответственность обучающихся, побуждая их к взаимодействию; 5) ролевые игры дают студентам шанс оценить свои достижения и уровень владения английским языком [1; 3].

К. Ливингстоун также выделяет основные критерии успеха проведения ролевых игр: 1) ролевая игра должна соответствовать уровню знаний обучающихся и быть тесно связанной с работой, непосредственно ей предшеств-

вующей; 2) ролевая игра должна отвечать потребностям студентов. Студенты должны четко представлять ситуацию игры и осознавать, с какой целью они играют ту или иную роль; 3) ролевая игра должна соответствовать интересам студентов. Один из способов гарантировать успех игры – предоставить студентам возможность самим выбрать тему или ситуацию. Свобода выбора будет зависеть от уровня подготовленности обучающихся; 4) немаловажное значение для успеха ролевой игры имеет опыт студентов. Успех в большей степени достигается тогда, когда ситуация, роли и используемый язык соответствуют профессиональной области участников [5, с. 54–57].

Как правило, ролевая игра проводится на завершающем этапе изучения определенной темы с целью закрепления речевых навыков. Ей, в свою очередь, предшествует последовательная работа над лексическим материалом, его активизация и выведение в речь. По своей структуре ролевая игра обязательно включает три компонента: роли, которые носят профессиональный характер; исходную ситуацию, которая выступает как способ организации ролевой игры и характеризуется проблемностью; ролевые действия, которые выполняют учащиеся, играя определенную роль. В ходе ролевой игры каждому студенту дается общая информация о роли, которой он должен следовать. Могут быть также использованы ролевые карточки. Студент не свободен в представлении своего собственного мнения или взгляда на проблему. Он должен играть от какого-либо лица. И хотя студент свободен в выборе языка, который он будет использовать, его отношение, развитие ситуации и очевидный выход из проблемы уже определены за него [5; с. 17–18].

В процессе работы на занятии со студентами автотранспортного факультета ролевые игры проводились в рамках изучаемых тем: «The Exterior», «The Interior», «Under the Bonnet», «Performance and Technical Specifications», «Safety», «Design», «Future trends». Постепенно овладевая лексикой по данным темам на английском языке, студенты активно использовали ее в ситуациях, связанных с их предполагаемой профессиональной деятельностью. Рассмотрим одну из них.

Ситуация 1. A manufacturer phones a supplier to complain about some headlights. He discovered that the bulbs used in the headlights from consignment A348 came from a new supplier [2, с. 18].

Partner A. Alex (manufacturer): Call the bulb supplier (a Spanish company called AutoLux) to complain about the problem with the bulbs. Ask what they are going to do to prevent the problem happening again.

Partner B. Chris (supplier): You work for AutoLux. Deal with Alex's complaint as politely and professionally as you can. Give him exact information about what you are going to do to solve the problem.

Представленная ситуация предполагает работу в парах и моделирует деловую беседу по телефону между производителем автомобилей и поставщиком деталей (в данном случае фар). Парные игры и игры в малых группах могут проводиться в порядке очередности. Пока одна группа представляет игру, другая играет роль зрителя и затем обсуждает преимущества и недостатки. Если в игре участвуют все студенты одновременно, обсуждение проводится после ее завершения. Дискуссия также является своего рода языковой практикой.

Ролевые карточки являются важным инструментом при проведении ролевой игры. Они дают студентам возможность осмыслить и погрузиться в роль определенного человека, а также дают подсказку, как необходимо реагировать от лица именно этого человека. Преподаватель продумывает ролевые карточки таким образом, чтобы максимально задействовать тот объем специальной лексики, который был пройден на занятии и должен быть активизирован непосредственно в ходе ролевой игры.

На этапе подготовки, когда студенты изучают и предварительно проигрывают свои роли между собой, преподаватель играет роль посредника. Она сводится к тому, чтобы в случае возникновения коммуникативных трудностей «обеспечить» студентов необходимыми словами и фразами, а также указать на ту лексику, которая обязательно должна быть включена в беседу.

На этапе непосредственной презентации ролевой игры преподаватель контролирует ход выполнения и осуществляет функцию наблюдателя, делая пометки и записывая ошибки. После завершения ролевой игры следует групповое обсуждение, в ходе которого студенты сравнивают свои выступления, могут исправить свои собственные или ошибки друг друга. Затем преподаватель сам корректирует все недочеты, комментирует отдельные моменты и дает советы.

Как показала практика проведения ролевых игр, спектр ролей, которые проигрывались студентами на занятии, является достаточно широким и непосредственно отражает те профессиональные роли, которые будущие специалисты смогут играть в реальной трудовой деятельности: продавец автомобильного салона, клиент-заказчик, менеджер по продажам, производитель, поставщик, автомеханик, инженер-конструктор, специалист отдела маркетинга, автодизайнер, логист. Степень мотивированности и заинтересованности студентов как участников ролевых игр оказалась достаточно высокой. В процессе игры студенты осознанно использовали изученный на занятии лексический материал. Результат запоминания и применения новых слов оказался лучше, чем в других видах коммуникативной деятельности. Около 70 % студентов свободно использовали новый вокабуляр в игре, а все ситуации оказывались релевантными настолько, чтобы студенты могли продемонстрировать гибкость своего воображения. В 80 % случаев коммуникативная цель ролевых игр достигалась, с одной стороны, благодаря стремлению студентов точно следовать своей роли, действовать исходя из ситуации, решая заложенную в ней проблему; с другой стороны, за счет грамматической и лексической точности используемого языка.

Таким образом, применение ролевых игр на занятии по английскому языку в техническом вузе оказывается довольно эффективным и мотивирующим методом при формировании у студентов навыков общения в профессионально значимых ситуациях. В процессе подготовки специалиста игра является своеобразной формой имитационного моделирования, то есть моделью взаимодействия партнеров по общению в обстановке имитации условий будущей профессиональной деятельности, в ходе реализации которой участники игры развивают или совершенствуют профессионально ориентированные умения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Dorothy, A. A.* Second language acquisition through task-based approach – role play in English language teaching / A. Anne Dorothy, Dr. S. N. Mahalakshmi // *English for Specific Purposes World*. – Issue 33, Volume 11. – 2011. – P. 1–7.
2. *Kavanagh, M.* English for the Automobile Industry / Marie Kavanagh. – Oxford University Press. – 2007. – 79 p.
3. *Воронков, Д. В.* К вопросу о формировании профессиональной коммуникативной компетентности будущих инженеров / Д. В. Воронков // *Известия ВолГГТУ : межвуз. сб.*

науч. ст. № 5 / ВолгГТУ. – Волгоград, 2008. – (Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания»; том 7). – С. 86–87.

4. Воронков, Д. В. Формирование коммуникативной компетентности студентов технического вуза / Д. В. Воронков // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 6 / ВолгГТУ. – Волгоград, 2009. – (Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания»; том 9). – С. 113–116.

5. Ливингстоун, К. Ролевые игры в обучении ино-

странным языкам = Livingstone C. Role Play in Language Learning / предисл. и приложение Н. И. Гез. – М. : Высш. шк., 1988. – 127 с. – На англ. яз.

6. Новоженкина, Е. В. Реализация компетентностного подхода в обучении иностранным языкам / Е. В. Новоженкина // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 6 / ВолгГТУ. – Волгоград, 2009. – (Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания»; том 9). – С. 110–112.

УДК 811.111-26

И. В. Алещанова, Н. А. Фролова***

РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

**Камышинский технологический институт (филиал)
Волгоградского государственного технического университета**

E-mail: *irenavalel@yandex.ru, **natalia-frolowa@rambler.ru

В статье рассматриваются условия, способы и средства организации самостоятельной работы студентов как составной части процесса профессионально ориентированного обучения иностранному языку в техническом вузе. Определяется структура учебного процесса по иностранному языку, место и роль самостоятельной работы в этом процессе, способы выработки навыков самостоятельного изучения иноязычной профессиональной терминологии у специалистов технического профиля.

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение, профессиональная иноязычная компетенция, профессиональная терминология, лексические навыки, самостоятельная работа студентов, информационные технологии.

I. V. Aleshchanova, N. A. Frolova

ROLE OF INDEPENDANT WORK IN TEACHING PROFESSIONAL FOREIGN TERMINOLOGY IN TECHNICAL UNIVERSITY

Kamyshin technological institute (branch) of Volgograd State Technical University

This article explores conditions, methods and means of students' independent work as a component of the professionally oriented foreign language teaching process. The structure of foreign language teaching process, the position and role of independent work in this educational process, the methods of technical specialists' independent learning skills development of foreign professional terminology are defined.

Keywords: professionally oriented teaching, professional foreign language competence, professional terminology, lexical skills, students' independent work, computer technologies.

Возросшие требования к подготовке специалистов в сфере высшего профессионального образования обусловили потребность в новых технологиях преподавания иностранного языка, способных обеспечить формирование и последующую практическую реализацию коммуникационных умений в профессиональной деятельности. Сложившиеся социокультурные условия актуализируют важность непрерывного образования – процесса систематического совершенствования образовательного уровня личности. Немаловажная роль в этом процессе принадлежит самостоятельной учебной работе как одной из форм организации учебного процесса в вузе.

В данной работе рассматриваются вопросы организации самостоятельного изучения про-

фессиональной терминологии в рамках профессионально ориентированного обучения иностранному языку будущих инженеров. Объектом изучения выступает процесс овладения профессиональной научно-технической терминологией на иностранном языке. Цель исследования состоит в выявлении условий, способов и средств организации самостоятельной работы по иностранному языку как составной части процесса формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов технического профиля. Актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена необходимостью совершенствования методико-дидактической организации процесса профессионально ориентированной языковой подготовки студентов технического вуза.

Для достижения поставленных целей и задач применялись следующие методы: теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования, изучение и обобщение педагогического опыта кафедры иностранных языков КТИ (филиала) ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный технический университет», диагностические методы (наблюдение, тестирование, опрос), анализ результатов учебной деятельности студентов, статистические методы обработки результатов исследования.

Специалисты технического профиля должны уметь устанавливать и поддерживать продуктивные профессиональные контакты, анализировать и систематизировать мультимедийную информацию, владеть приемами ведения деловой документации на иностранном языке. Соответственно, профессионально ориентированное обучение иностранному языку рассматривается как система дидактических средств организации учебного процесса, ориентирующая курс иностранного языка на приобретаемую студентами профессию. Условием успешной реализации поставленных задач выступает активная роль субъектов учебной деятельности, которая выражается в выработке продуктивных навыков самостоятельной работы и умения осуществлять системный подход к овладению знаниями.

Изучение иностранного языка в вузе наряду с овладением навыками устного общения и перевода ориентировано на формирование профессионально значимых коммуникативных компетенций. Профессиональные языковые потребности обуславливают необходимость приобретения в процессе вузовского обучения определенного объема терминологической лексики, наиболее подходящей для конкретных ситуаций профессионального общения. Современная научно-техническая сфера оперирует сложным понятийным аппаратом. Говоря об изучении профессионального языка (подъязыка) – совокупности языковых средств, используемых специалистами определенной области знания для обеспечения однозначного понимания, – следует отметить такие его отличительные черты как значительная концентрация общенаучной и узкоспециальной терминологической лексики [4]. Неоднородность словарного состава языка профессиональной коммуникации создает основную трудность при изучении и требует выработки системы дидактических

приемов, направленных на развитие лексического навыка оперирования терминами.

В формировании профессиональной коммуникативной компетенции будущих специалистов задача развития лексического навыка как знания правил выбора слов и закономерностей их сочетаемости в различных контекстах должна занимать центральное место. Наблюдения за процессом освоения специальной терминологии проводились на материале наиболее частотных терминов, относящихся к изучаемым темам и отобранных из профильных терминологических словарей, а также учебников английского и немецкого языков для технических вузов.

Структурно учебная работа студентов по иностранному языку может быть разделена на две части: организуемая преподавателем аудиторная и внеаудиторная самостоятельная работа, которую студент организует по своему усмотрению, без непосредственного контроля со стороны преподавателя (подготовка к практическим занятиям, зачетам и т. п.). В этой связи следует подчеркнуть, что управление процессом изучения профессиональной терминологии на иностранном языке – это, прежде всего, умение оптимизировать процесс сочетания этих двух частей. Иными словами, главная задача преподавателя состоит в методически эффективной организации как аудиторной, так и внеаудиторной самостоятельной работы студентов в этом аспекте [1].

Основным видом аудиторной самостоятельной работы студентов является выполнение заданий в рамках практических занятий по иностранному языку под непосредственным наблюдением и руководством преподавателя, а также выполнение учебно-исследовательской работы. Необходимость овладения профессиональной лексикой на иностранном языке вносит дополнительные сложности в данный процесс. Преподавание профессиональной терминологии во многих случаях сводится к введению новых лексических единиц в процессе чтения специальных текстов как носителей информации изучаемой области знания. В подобной ситуации необходимость оптимизации процесса обучения терминологической лексике становится очевидной. С методической точки зрения, процесс восприятия профильных текстов осложняется особенностями их содержательного аспекта – значительной концентрацией специальной лексики, малознакомой или

полностью неизвестной студентам. Решение этой учебной проблемы должно опираться как на тесное междисциплинарное взаимодействие с выпускающими кафедрами, так и на рациональную организацию учебного процесса по принципу от «простого (изучение общенаучных, адаптированных текстов) – к сложному (более сложные специальные аутентичные тексты)».

В процессе работы со специальными текстами выделяются несколько этапов. На первом, *подготовительном*, этапе осуществляется отбор учебного материала по таким критериям как аутентичность текста, актуальность и авторитетность источников информации, соответствие изучаемой теме. С позиции лингводидактики необходимо, чтобы учебный текст, с одной стороны, по своим языковым и стилистическим характеристикам являлся образцом научной прозы, а с другой стороны, соответствовал этапу обучения, уровню владения иностранным языком, программам по профилирующим дисциплинам и методической цели. В практике преподавания иностранного языка будущим инженерам в качестве текстов данного вида используются материалы специальных дисциплин, аутентичные научные тексты в печатной или электронной форме, источниками которых выступают материалы публикаций в средствах массовой информации, сети Интернет. Кроме того, в рамках этапа подготовки текста к работе формируется список специальных терминов по изучаемой профессиональной теме и разрабатываются тренировочные лексические упражнения для их закрепления.

На втором, *формирующе-развивающем*, этапе осуществляется основной объем работы по введению и практическому овладению предварительно выделенными для освоения лексическими единицами. При работе со специальными текстами расширяется активный и пассивный словарный запас студентов, а также закрепляются грамматические навыки, приобретенные на более раннем этапе обучения базовому курсу иностранного языка. Помимо этого, происходит расширение потенциального словаря студентов в результате самостоятельной семантизации неизученной лексики, которая включает слова, состоящие из знакомых словообразовательных элементов, слова, образованные по конверсии, интернациональной лексики, выведения смысла на основе контекстуальной языковой догадки [2]. Формирование лексического аспекта коммуникативной компетенции

студентов опирается на развитие навыков узнавания и понимания специальной лексики профильных текстов, на распознавание разных значений многозначных слов, синонимию, лексическую сочетаемость и стилистические различия слов, четкое представление о словообразовательных моделях изучаемого иностранного языка для развития умения соотносить компонентный состав слова с его семантикой.

В методической литературе в качестве основных аспектов содержания обучения лексике выделены лингвистический и методологический [3]. Лингвистический аспект охватывает процесс формирования корпуса лексических единиц для решения речевых задач на конкретном этапе обучения. Обеспечение постоянной актуализации изученной лексики и ее максимальная ротация является одним из ведущих факторов, который обеспечивает увеличение лексического запаса.

Методологический компонент содержания обучения лексике включает необходимые разъяснения и инструкции по использованию словарей, форме ведения индивидуальных словарей и карточек с новой лексикой, о способах систематизации изученной лексики. Это те знания и умения, которые позволяют студенту самостоятельно работать над лексикой.

Организация самостоятельной работы студентов представляет собой важную составную часть учебно-воспитательного процесса. Одним из важнейших путей повышения эффективности обучения иностранному языку является создание методического алгоритма самостоятельной работы студентов. Особое место здесь отводится использованию современных методов обучения, в частности, внедрению компьютерных технологий в процесс обучения иностранному языку. Компьютеризация образовательного процесса в условиях многоуровневой структуры образования является активизирующим фактором самостоятельной работы студентов, когда вырабатываются умения самостоятельно выбирать источники информации, приобщаться к этике международного общения с навыками экономии времени, овладевать искусством объективной оценки собственного потенциала, деловых и личностных качеств [1].

В содержательном отношении самостоятельная работа по изучению иностранного языка должна включать: аутентичные тексты, формирующие основу для организации самостоятельной деятельности из электронных или

печатных профильных изданий; аудио- и видеоматериалы для самообразовательных занятий; работу со словарями, справочной литературой; подготовку и организацию ролевых игр; использование компьютерных технологий, технических ресурсов всемирной сети Интернет.

Цель внеаудиторной самостоятельной работы студентов состоит в овладении базовыми знаниями и умениями по иностранному языку на профильном уровне, опытом творческой, исследовательской деятельности. Это подразумевает выполнение специально подготовленных заданий. Основными видами внеаудиторной работы по иностранному языку являются: формирование и усвоение содержания практических аудиторных занятий на базе рекомендованной учебной литературы, включая информационные образовательные ресурсы (электронные учебники, электронные библиотеки и др.); написание семестровых заданий; подготовка и оформление заданий к практическим занятиям по разделам содержания дисциплины в соответствии с учебными рабочими программами; подготовка практических разработок; компьютерный текущий самоконтроль и контроль успеваемости на базе электронных обучающих и аттестующих тестов.

Первостепенное значение при организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов приобретает развитие навыков обращения с электронными ресурсами, заключающихся в специально организованном поиске, анализе и преобразовании информации. Речь идет о самостоятельном поиске дополнительных материалов по изучаемым темам при помощи различных поисковых систем и использовании информации по конкретным электронным адресам, отобранным преподавателем. Основные типы заданий здесь могут включать составление списков ссылок для углубленного изучения заданной темы (например, создание ссылок по грамматике, деловому общению, классификация полезных сайтов по подготовке семестровых заданий, учебно-исследовательской работе), поиск и систематизацию аудио- и видеофайлов для создания компьютерных презента-

ций. Еще один способ организации самостоятельной работы студентов представлен коммуникативным потенциалом электронной почты и различных программ-коммуникаторов (чат, голосовое общение и видеоконференции), чья межкультурная и межличностная ценность обусловлена свойством интерактивности, то есть возможностью непосредственного взаимодействия с преподавателями, сверстниками, носителями языка. Таким образом, самостоятельная работа студентов с электронными ресурсами позволяет научить собирать, оценивать, синтезировать и применять информацию на практике.

Социальная зрелость специалистов определяется уровнем активности применения полученных в ходе обучения знаний и навыков в профессиональной деятельности, ориентированности на непрерывное образование. При обучении студентов определенной специальности курс иностранного языка должен быть соотнесен с особенностями профессии будущих специалистов. Решение проблемы формирования профессиональных лексических навыков требует системного и комплексного подхода к выбору методов, способов и средств обучения. Одним из важнейших путей повышения эффективности обучения иностранному языку в техническом вузе является оптимизация самостоятельной работы студентов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Алещанова, И. В.* Компьютерные технологии в организации самостоятельной работы студентов при профессионально ориентированном обучении иностранному языку / И. В. Алещанова // *Инновационные технологии в обучении и производстве: матер. VIII Всероссийской науч.-практ. конф., г. Камышин, 23–25 ноября 2011 г.* – Волгоград : ИУНЛ ВолгГТУ, 2012.
2. *Рогова, Г. В.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение. – 1991.
3. *Соловова, Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций / Е. Н. Соловова. – М. : Просвещение. – 2002.
4. *Суперанская, А. В.* Общая терминология: вопросы теории / А. В. Суперанская, Н. В. Подольская, Н. В. Васильева. – М. : Книжный дом «Либроком», 2012.

УДК 51:371.31

*И. В. Аксютина, Ю. А. Шуклина***ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
РАЗВИТИЯ ИНТУИЦИИ УЧАЩИХСЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ
ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ****Астраханский инженерно-строительный институт**

E-mail: y_shuklina@mail.ru

В статье рассматриваются психолого-педагогические и методические аспекты развития интуиции учащихся в подростковом возрасте при обучении математике. При решении проблемы развития интуиции учащихся необходимо опираться на их возрастные особенности. На основе проведенного исследования авторы считают, что одним из основных аспектов проблемы развития интуиции учащихся является применение эвристического обучения.

Ключевые слова: математика; методика; учащиеся; интуиция; возрастные особенности; эвристики.

*I. V. Aksyutina; Y. A. Shuklina;***THE PSYCHO-PEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS
OF THE DEVELOPMENT OF INTUITION STUDENTS ADOLESCENCE
IN LEARNING MATHEMATICS.****Astrakhan Institute of Civil Engineering**

This article discusses the psycho-pedagogical and methodological aspects of the development of intuition students adolescence in learning mathematics. At the decision of problems of development of intuition of students we must borne in mind on their age peculiarities. Based on the conducted research, the authors believe that one of the main aspects of the problem of development of intuition students is the use of heuristic learning.

Keywords: mathematics; the methodology; pupils; intuition; age peculiarities; heuristics.

Интуиция является важнейшим движущим импульсом математического творчества, одним из источников получения математических знаний. Обучение без опоры на интуицию рождает формализм, подрывает веру учащегося в свои силы.

Одна из популярных инновационных методик обучения – эвристическое обучение – позволяет учащимся самостоятельно «открывать» знания, находя нужные ответы на заданные вопросы.

Рассмотрение проблемы развития интуиции у школьников подросткового возраста невозможно без оценки и учета их психологических особенностей. Путь к решению этих проблем лежит в области возрастной и педагогической психологии.

Наиболее оптимальным для развития интуиции ученые называют подростковый возраст, главное содержание которого составляет переход от детства к юности (взрослости) [1]. В подростковом возрасте происходит развитие способностей, процессов мышления; происходит активное накопление знаний, открывающих ряд вопросов и проблем.

В развитии личности подростковый возраст имеет ряд особенностей, которые влияют на развитие творческих способностей. В этом воз-

расте продолжает развиваться теоретическое рефлексивное мышление, что способствует тому, что подросток уже может строить и проверять гипотезы при решении творческих задач. Согласно теории Ж. Пиаже, систематическая и логическая проверка гипотез является отличительным признаком стадии формальных операций, которая включает в себя рассуждения, поиск связей между объектами, представление возможных ситуаций. Кроме того, решая новую задачу, школьник старается найти ответ всеми возможными способами, проверяя эффективность каждого из них. Анализировать выдвинутые гипотезы, искать ошибки и противоречия в суждениях позволяют особенности теоретического рефлексивного мышления [2].

Рассматривая особенности подросткового возраста, ученые отмечают связь развития творческих способностей и воображения [2]. В этом возрасте школьник стремится к достижению объективного творческого результата. Развитие многих важных творческих способностей, в основе которых лежит творческое воображение, таких как способность к переносу опыта, сближению понятий, гибкости мышления, выдвижению гипотез, предвидению – задача педагога [3]. Направленность на результат, как отмечает Я. А. Пономарев, является одним из важ-

ных условий продуктивности и полноценности творческого процесса [4]. Стремление к достижению результата определяет развитие творческой способности к предвидению, полагал А. Н. Лук [3].

А. Н. Лук, изучавший психологию творчества и творческие способности, отмечал, что традиционная система образования озабочена тем, чтобы дать учащимся определенный объем знаний. Психолог полагал, что главной целью обучения должно быть приобретение обобщающей стратегии, педагоги должны учить учиться [3]. Действительно, довольно часто учитель требует от ученика воспроизведения тех или иных знаний, например, заученного наизусть определения, выданного ему в готовом виде.

В подростковом возрасте наиболее интересными для школьников являются формы деятельности, требующие особой самостоятельности и упорства. Дети в этом возрасте стремятся высказывать предположения и не следуют указаниям взрослых, что является причиной того, что ученики не хотят получать знания в готовом виде, отмечает Н. С. Лейтес [5]. Подобное стремление является прекрасной возможностью вовлечь школьников в творческий процесс, результатом которого могут быть предварительные выводы, выдвижение гипотез, аналогии, обобщения. Являясь сложным приемом умственной деятельности, обобщение предполагает наличие умения выделять главное, абстрагировать, сравнивать, оценивать, анализировать, определять понятия [6].

Как определенный этап формирования личности подростковый возраст выбран нами не случайно. Ж. Пиаже, выдвинувший теорию развития психики детей, определяет подростковый возраст как стадию концептуального мышления. Данная стадия, согласно Пиаже, отвечает за развитие признака «интуиция» (находчивость в сложных ситуациях, фантазия, склонность к новым идеям) [1].

Это самый сложный период развития личности, связанный с переоценкой прежних ценностей, со стремлением мыслить творчески, независимо, нестандартно.

Тяга к знанию имеет характер направленности в какую-либо сферу деятельности, на которой сконцентрировано все внимание и интерес; идет интенсивное накопление информации, часто без разбора, иногда выборочно. Подростки часто способны увидеть то, что не уклады-

вается в рамки ранее усвоенного, так как на их восприятие уже не влияют общепринятые установки, оценки и мнения.

Подростковый возраст – время интенсивного развития деятельности школьника как общественной единицы, поэтому он привлекает внимание физиологов, психологов, педагогов. К. К. Платонов писал: «В онтогенезе личности генетический ряд психических отношений изменяется в результате смены рода деятельности. Но образовавшиеся психические отношения личности в свою очередь способствуют формированию соответствующего рода деятельности, делают эту деятельность для определенного уровня развития человека доминирующей. Именно поэтому у дошкольника доминирующей является игровая деятельность и игровые отношения, у младшего школьника – учебные, у старшего школьника – общественные, у юноши, вступающего в жизнь, – трудовая деятельность и трудовые отношения» [7, с. 31].

Этот возрастной период характеризуется пересмотром прежних взглядов и ценностей, привитых родителями и педагогами, так как в это время ярче проявляется критическое отношение к существующим правилам, что порождает много внутренних противоречий. Подростки все более задумываются о своей жизненной цели и размышляют о способах ее достижения. Развивается дух экспериментаторства и прагматизм. В связи с возрастными особенностями этого периода у подростков становится более актуальным поиск наиболее полезного применения своей деловой активности, пробуждается интерес к умению выработать правильный стиль в общении с людьми. На этом этапе формируется ассоциативно-образное мышление, интуиция возможностей и альтернатив, гибкость, находчивость и индивидуализм; закладывается стимул – «уникальность» [8], чувство собственной неповторимости, творческие способности; создается фундамент для научно-исследовательской сферы деятельности.

Творческая активность в данном возрасте развивается на фоне общественной деятельности ученика. Следует отметить, что это не означает отрицания ведущей роли учения в формировании психического облика подростка. Если обучение исходит из максимально точного учета возрастных психологических особенностей учащихся, то оно наиболее эффективно и направлено на становление личности ребенка, раскрытие его способностей. При последова-

тельном возрастании роли общественно значимой деятельности в жизни школьника учение остается ведущей деятельностью, в значительной мере определяющей развитие ребенка. Именно на основе овладения системой знаний, умений и навыков в подростковом и старшем школьном возрасте происходит дальнейшее развитие деятельности учащегося, а процессы активации учебной деятельности подталкивают школьника к творчеству и в деятельности общественной.

В подростковом возрасте довольно высокого уровня достигают все познавательные процессы. Становится возможным научить подростка самым различным видам практической и умственной деятельности. Л. С. Выготский [9] считает, что формирование самосознания составляет главный итог переходного возраста. Подросток начинает всматриваться в самого себя, стремится познать сильные и слабые стороны своей личности.

Стремление человека реализовать себя, проявить свои возможности – главный побудительный мотив творческого процесса. Человек творит, вступая в новые отношения с окружающим миром, пытаясь наиболее полно быть самим собой. К. Р. Роджерс [10] называет следующие внутренние условия созидательного творчества: 1) открытость опыту, способность принимать массу противоречивой информации, то есть осознание того, что существует в данный момент; 2) наличие внутреннего источника оценивания; 3) способность к необыкновенным сочетаниям элементов и понятий, предполагающая выдвижение различных гипотез, нахождение проблем в известном, превращение одних форм в другие и пр., откуда вырастает творческое видение нового и существенного, то есть выбор из множества возможностей единственно необходимой.

Потребность в творчестве находит свое выражение в удовлетворении активности. Для удовлетворения теоретических или эстетических потребностей нужна научно-исследовательская или эстетическая творческая деятельность, которая делает процесс ожидания эмпирического или чувственного открытия более сильным и многогранным. Открытие, которому способствует «творческое ожидание», переходит в положительный опыт. Таким образом, степени удовлетворения потребностей и их развития находятся в пропорциональной зависимости, а степень удовлетворения потребно-

стей, в свою очередь, зависит от организации «процесса ожидания» открытия.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что появлению внутренних условий творчества нужно содействовать. Ученик должен ощущать психологическую безопасность (признание его безусловной ценности, отсутствие внешнего оценивания, понимание при сопереживании). Ученику также необходимо ощущение психологической свободы, открытости, ответственности, свободы от рамок и преград. Учащиеся часто не решаются высказать свою точку зрения, отличную от общепринятой, боясь осуждения и непонимания, поэтому не предлагают своего пути решения задачи. Таким образом, учителю необходимо приветствовать любую самостоятельную мысль каждого ученика, что приведет к большому количеству разнообразных гипотез, среди которых может оказаться и правдоподобная. Разбуженный интерес учащихся к задаче активизирует его деятельность.

Математика занимает особое положение среди учебных дисциплин, так как является инструментом и методологической основой других школьных предметов.

В школьном обучении математике учащийся обычно старается запомнить сообщаемую учителем информацию (определение математических понятий, формулировки теорем, алгоритмы решения задач). Вследствие этого появляются знания, которые школьники применяют неосмысленно, а по предложенному учителем алгоритму. В таких случаях не используются возможности интуиции, выполняемые действия постоянно сверяются с предложенными ранее примерами, что лишает учащихся самостоятельности.

Следует отметить, что при обучении математике очень важна интуитивная составляющая мышления. Поэтому необходимо всевозможными путями развивать ее. Однако не стоит противопоставлять интуицию другим способам мышления, так как она присутствует в каждом из них. Даже при формулировке неопределяемых понятий (в математике – число, множество, понятие соответствия; в физике – время; в геометрии – точка, прямая, плоскость, объем, пространство) мы опираемся на интуитивную достоверность.

При обучении математике учитель должен подавать примеры использования интуиции. Учитель, который готов по догадке ответить на

вопросы класса, подвергнуть критическому анализу свой ответ, объяснить истинность своего ответа, определенно сформирует у своих учеников умение пользоваться интуицией.

Отсюда при обучении математике возникает необходимость реализации следующих методических путей:

- осуществление эвристического обучения как формы обучения (например, эвристические беседы);
- применение эвристического обучения как метода обучения (например, метод мозгового штурма);
- привлечение интуитивно-образной составляющей мышления;
- проведение самостоятельных работ;
- проведение лабораторно-практических работ;
- обеспечение активного участия ученика в освоении дисциплины.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Пиаже, Ж.* Избранные психологические труды ; пер. с фр. / Ж. Пиаже. – М. : Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.
2. *Кулагина, И. Ю.* Возрастная психология / И. Ю. Кулагина. – М. : УРАО, 1999. – 176 с.
3. *Лук, А. Н.* Психология творчества / А. Н. Лук. – М. : Просвещение, 1978. – 127 с.
4. *Пономарев, Я. А.* Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М. : Наука, 1987. – 304 с.
5. *Лейтес, Н. С.* Возрастная одаренность школьников / Н. С. Лейтес. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 320 с.
6. *Лернер, И. Я.* Поисковые задачи в обучении как средство развития творческих способностей / И. Я. Лернер // Научное творчество / под ред. С. Р. Микулинского и М. Г. Ярошевского. – М. : С. 413–418.
7. *Платонов, К. К.* Проблема способностей / К. К. Платонов. – М. : 1972. – 180 с.
8. *Гуленко, В. В.* Квадры и их социально-психологические особенности / В. В. Гуленко // Соционика, ментология и психология личности. – 1994. – № 1. – С. 25–30.
9. *Выготский, Л. С.* Проблемы возрастной периодизации / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1972. – № 2. – С. 115–123.
10. *Роджерс, К. Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс. – М. : Прогресс, 1994. – 480 с.

УДК 37.013
ББК 74.05

А. В. Штыров, Н. В. Казанова***

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ И. ИЛЛИЧА И ОПЫТ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ В ПРОЕКТИРОВАНИИ СОВМЕСТНО РАСПРЕДЕЛЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Волгоградский государственный социально-педагогический университет**

****Волгоградский государственный технический университет**

E-mail: *ipi@vspu.ru, **nvk-work@vstu.ru

Авторы анализируют возможность практического применения идей И. Иллича для организации образовательного процесса в условиях перехода к постиндустриальному обществу и приходят к выводу об их определенной эффективности, в частности, при проектировании образовательного процесса в открытом информационном пространстве на базе использования технологий телекоммуникационных сетей.

Ключевые слова: И. Иллич, открытое информационное пространство, дистанционное образование, совместно распределенная образовательная деятельность, информационная компетентность педагога, повышение квалификации работников образования.

A. V. Shityrov, N. V. Kazanova*

THE PEDAGOGICAL IDEAS OF I. ILLICH AND EXPERIENCE OF THEIR IMPLEMENTATION IN DESIGN OF JOINTLY-DISTRIBUTED EDUCATIONAL ACTIVITY

***Volgograd State Social-Pedagogical University**

****Volgograd State Technical University**

The authors analyzes the possibility of practical application of ideas by I. Illich for the organization of the educational process in the transition to a post-industrial society and comes to a conclusion about their particular efficiency, especially in the design of the educational process in an open information space, based on the use of telecommunication network technologies.

Keywords: I. Illich, open information space, distance education, co-distributed educational activities, information competence of the teacher, postgraduate teacher's training.

Период 1960–1970-х гг. стал временем начала острого парадигмального кризиса педагогической теории и модернистской образова-

тельной системы. Одним из наиболее последовательных ее критиков был австрийско-американский философ, социолог и педагог И. Ил-

лич. Он определяет школу как процесс, главная цель которого – вовсе не научение чему-либо, а социализация обучаемого, подготовка его к существованию в институализированном мире, моделью которого школа является [2]. Эта мысль характерна для большинства представителей постмодернистской критики образования; во многом она справедлива, но полностью согласиться с ней вряд ли возможно.

Иллич подробно исследует весь спектр общественных институтов, в том числе «псевдо-общественно полезных», «манипулятивных», к которым относит и школу. При этом именно система образования формирует первичную зависимость от остальных манипулятивных социальных институтов, порождая чувство их незаменимости, необходимости, приоритета по отношению ко всему, в том числе к собственной личности.

На смену «манипулятивным» социальным институтам, построенным по принципу вертикальной иерархии, должны прийти «дружелюбные» социальные институты, имеющие сетевой характер. В их число должна быть перемещена и образовательная система. Для этого необходимо заменить присущее ей иерархическое построение сетевой структурой – во всех смыслах: и личностных взаимоотношений субъектов образовательного процесса, и его временной организации, и его содержательного наполнения. Человек волен приобретать знания тогда, когда ему это удобно и необходимо, под руководством тех учителей, которых он выбрал сам, в одиночку или в компании единомышленников, а не в искусственно созданном коллективе класса. Свидетельством обученности при этом будет не диплом, а совокупность реально приобретенных профессиональных навыков. Система образования должна стать открытой, предоставив тем, кто хочет учиться, доступ к образовательным ресурсам и к наставникам, а тем, кто хочет и может обучать, – возможность делать это, независимо от того, являются ли они официально признанными педагогами.

Развивая мысль о структуре открытой образовательной системы, Иллич выделяет четыре разновидности образовательных сетей. Первая предназначена для облегчения доступа к материальным образовательным ресурсам, часть из которых предназначена специально для обучения (наглядные пособия, лабораторное оборудование, учебная литература), а другая часть используется в повседневной жизни. Причем

именно второй группе предметов уделяется особое внимание: учащийся должен иметь дело непосредственно с предметами и явлениями, с которыми ему впоследствии придется взаимодействовать на профессиональном уровне. Особое значение исследователь придает играм, но не играм-соревнованиям, основной целью которых является выстраивание и поддержание иерархических взаимоотношений в коллективе, а играм обучающим, имитационным, предполагающим взаимодействие с образовательными ресурсами, которые помогают понять функционирование моделируемой системы и дают возможность развития индивидуальных склонностей и талантов учеников.

Вторая образовательная сеть – это своеобразная база данных о потенциальных преподавателях, войти в которую может любой профессионал в какой бы то ни было области. Такого человека Иллич называет «образцом навыка» [2, с. 103]. Не всегда можно освоить тот или иной навык, располагая лишь материальными ресурсами (инструкцией, самоучителем). В большинстве случаев требуется, чтобы некто, обладающий опытом в той или иной профессиональной области, продемонстрировал свои навыки тем, кто желает их освоить. При этом «образец навыка» вовсе не обязан быть сертифицированным педагогом.

Предназначение третьей образовательной сети состоит в подборе партнеров для совместного обучения и исследования. Традиционную школьную систему подбора партнеров, суть которой заключается в том, что «в одном классе ... собираются ровесники и изучают в одинаковой последовательности математику, обществоведение или грамматику» [2, с. 107], Иллич считает глубоко порочной, ибо, во-первых, образовательная группа в этом случае всегда формируется вокруг цели учителя, а не учеников, и, во-вторых, «приучает детей к мысли о том, что они должны выбирать себе друзей среди тех, с кем их свел случай» [2, с. 107], а не активно искать себе партнеров, исходя из собственных интересов. Иными словами, школьная система подбора партнеров воспитывает пассивных исполнителей, а не ищущие индивидуальности. В пикку ей Иллич рекомендует создание коммуникационной сети, причем с использованием компьютерных технологий, с помощью которой любое заинтересованное лицо сможет найти себе партнеров по интересам с целью организации совместной образователь-

ной деятельности. Другая функция такой сети – взаимные консультации пользователей с целью подбора наиболее подходящих преподавателей, что должно заменить систему их официальной сертификации.

Наконец, четвертая сеть – «Служба рекомендации Старших Преподавателей» [2, с. 65] – профессиональных независимых педагогов, способных «поддержать новичка в его образовательном предприятии» [2, с. 112]. Иллич выделяет три типа специальной образовательной компетенции, которыми должен обладать такой педагог. Первый тип относится к созданию и обеспечению функционирования образовательных сетей. Второй – к руководству учениками и родителями в использовании этих сетей. Третий – к необходимости взаимодействия с обучающимися на равных, предпринимая совместно с ними интеллектуальные исследования. Первые два типа компетентностей исследователь рассматривает как «независимые ветви одной профессии: образовательные администраторы и педагогические советники» [2, с. 113]. При этом задачей администраторов будет не контроль над учениками и учителями, а помощь учащимся и «носителям навыков» в организации их совместной образовательной деятельности.

Третий тип компетентности определяет способность педагога быть лидером в образовательной среде, но не авторитарным, являющимся таковым в силу своего формального положения сертифицированного школьного учителя, а интеллектуальным, инициативным, статус которого в группе определяется как «*primus inter pares*». Взаимоотношения такого лидера с учеником должны строиться на осознании их взаимопользости.

В целом предложенная Илличем картина развития образования производит противоречивое впечатление. Здравая критика устаревшей школьной системы, тщательный анализ мотивации субъектов образовательного процесса и моделирование их поведения сочетается с предложением ряда мер, которые, по мнению некоторых исследователей, способны привести лишь «к снижению уровня образования в обществе, к разрушению того, что достигнуто в европейской цивилизации ... еще на заре Средневековья» [3, с. 395–396]. Основа, фундамент реорганизации образования, предложенной Илличем, состоит в «дешколяризации», то есть устранении школы как особого социального института. И несмотря на тщательно разрабо-

танный автором проект системы, призванной заменить традиционную школу, следует признать, что эта мера не является ни необходимой, ни возможной.

Образование в условиях отсутствия соответствующего социального института становится личным делом каждого индивида. Это предполагает высокий уровень сознательной мотивации субъектов образовательного процесса. Такой уровень мотивации может существовать у взрослого, опытного человека, способного самостоятельно определить, какого рода знания ему нужны в настоящий момент и какой способ их получения будет наиболее выгоден и эффективен в текущей ситуации. Но вряд ли на такую деятельность способен ребенок, никогда ничему до этого не учившийся, по крайней мере, сознательно, и даже молодой человек, только вступающий во взрослую жизнь. Следовательно, определенное принуждение, давление на учащегося, которого так стремится избежать Иллич, неизбежно, пусть даже оно будет осуществляться в самой мягкой и деликатной форме.

Существует и множество других вопросов, возникающих при чтении «Освобождения от школ», связанных, например, с организацией образовательного процесса на базе функционирующих предприятий и служб, не предназначенных для оказания образовательных услуг, а также с методами определения реальной компетентности лица, претендующего на место «носителя навыка» или администратора образовательной сети. Иллич крайне отрицательно относится к формальной сертификации специалистов экспертным сообществом, и надо сказать, достаточно убедительно свою позицию обосновывает. Но декларированный им механизм «общественного признания» специалиста, альтернативный формальной сертификации, остается неясным. В то же время формальная сертификация дает потенциальным клиентам образовательной системы (какой бы она ни была – традиционной школьной или новой сетевой) хотя бы какую-то точку отсчета, позволяя ограничить круг поиска необходимого специалиста сообществом официально признанных профессионалов и провести первичную сравнительную оценку уровня их компетентности. Кроме того, формальная сертификация, вхождение в сообщество профессионалов накладывает на специалиста ряд определенных ограничений и формально закрепленную ответствен-

ность перед коллегами и клиентами, влекущую определенные санкции в случае недобросовестного исполнения профессиональных обязанностей. Ответственность же «специалиста», не обладающего формальными подтверждениями принадлежности к профессиональному сообществу, определяется лишь его совестью, порядочностью. И, хотя среди таких людей, несомненно, есть те, кто по квалификации не уступает, а возможно, и превосходит многих сертифицированных специалистов, встречаются они гораздо реже, чем шарлатаны – как коммерчески ориентированные, так и добросовестно заблуждающиеся. Современное общество, к сожалению, еще не готово к отказу от «костылей совести» – законов, кодексов профессиональной этики, инструкций и т. п. При этом необходимо заметить, что оценка специалиста по формальным признакам (наличие диплома, стажа, ученой степени и т. п.) не предполагает отказ от проведения неформальной оценки, основанной, например, на мнении прежних клиентов данного специалиста. Именно такая сочетанная оценка, как правило, и проводится потребителем в тех случаях, когда он имеет возможность реально выбрать поставщика услуги, в том числе услуги образовательной.

Но, тем не менее, многие идеи Иллича, на наш взгляд, имеют несомненную ценность в современных условиях и становятся важными факторами формирования новой парадигмы образования, адекватной постиндустриальному обществу.

Прежде всего, это идея самостоятельной сознательной мотивации учащегося, превращения его в субъект образовательного процесса. Конечно, вряд ли возможно всерьез согласиться с утверждениями представителей «антипедагогики» о том, что «ребенок со своего рождения весьма способен к собственному чувству того, что для него является наилучшим» [3, с. 410]. Но, с другой стороны, нельзя не признать за ребенком, а уж тем более – за молодым человеком студенческого возраста – некоторую степень автономности. Они вполне способны принимать осознанные решения и выступать в образовательном процессе в качестве партнеров по диалогу, а не объектов педагогического воздействия.

Другая идея, ставшая сейчас особенно актуальной, – идея образовательных сетей. Современные коммуникационные технологии, в частности, «сервисы web 2.0», получившие широкое распространение в последние годы, стали отличным фундаментом для реализации положений, высказанных И. Илличем более сорока лет назад. Дистанционное образование, начи-

навшееся с попыток моделирования в виртуальном пространстве традиционного школьного класса, то есть механического соединения иерархической образовательной структуры и сетевых компьютерных коммуникаций, сегодня все более приобретает черты сетевой системы. Этому способствует, в частности, широкое распространение сервисов социальных сетей, позволяющих устанавливать произвольные контакты между пользователями, исходя из их интересов, организовывать группы, в том числе и образовательной направленности. Часто такие группы формируются спонтанно, и их участникам приходится на собственном опыте, путем проб и ошибок искать оптимальный способ взаимодействия. Мы предполагаем, что применение идей И. Иллича об образовательных сетях и о новых компетенциях педагога к практике образовательного использования сервисов «web 2.0» существенно повысит эффективность дистанционного образования, особенно при условии наличия достаточной мотивации субъектов образовательного процесса.

На практике это предположение проверяется сейчас в ходе нескольких дистанционных образовательных проектов Лаборатории информационных технологий образования Института педагогической информатики Волгоградского государственного социально-педагогического университета [4]. Данные проекты направлены на организацию совместно распределенной учебно-исследовательской деятельности школьников в телекоммуникационных сетях, а также на повышение квалификации преподавателей средних общеобразовательных учебных заведений. Если исходить из классификации образовательных сетей по Илличу, наши проекты представляют собой синтез всех четырех типов, но с некоторыми особенностями. Проекты обеспечивают доступ к ресурсам, но не материальным, а прежде всего информационным. Кроме того, участники проектов сами ведут активную деятельность по генерированию этих ресурсов, их публикации в Интернете. Администраторы проектов путем создания и внедрения соответствующего программного обеспечения предоставляют возможность потенциальным участникам находить друг друга в открытом информационном пространстве, общаться как в открытом, так и в личном режиме, обмениваться мнениями, организовывать опросы и принимать в них участие. В качестве «носителей навыков» выступают высококвалифицированные университетские преподаватели, общение с которыми у большинства членов учебно-исследователь-

ких групп в реальной жизни было бы затруднено, как в силу географической разобщенности, так и в силу различия в положении, которое они занимают в «ячейках» традиционного образовательного пространства. Эти же преподаватели осуществляют и функции «педагогических советников», консультируя и поддерживая участников проектов по различным вопросам, возникающим в ходе их реализации.

Отдельно необходимо сказать о повышении квалификации преподавателей. Курсы, разработанные при нашем участии, направлены на формирование и развитие именно тех компетенций, о которых писал И. Иллич. Это компетенции: А) администратора образовательной сети, формирующего виртуальный учебный коллектив в открытом информационном пространстве и обеспечивающего его взаимодействие с другими подобными коллективами; Б) педагогического советника, оказывающего методическую и предметную поддержку своим ученикам – членам виртуального учебного коллектива – в тот момент и в том объеме, в каких она им необходима; В) образовательного лидера, задача которого – организовывать и направлять взаимодействие членов виртуального учебного коллектива таким образом, чтобы обеспечить наиболее эффективное решение поставленной задачи. Сюда входит умение поставить учебно-исследовательскую задачу, мотивировать членов коллектива на ее решение, задавать направление поиска, организовывать работу проблемных микрогрупп внутри коллектива, предотвращать возможные конфликты и т. д.

Несколько завершенных к настоящему времени проектов показали высокую степень заинтересованности как учащихся, так и педагогов в подобной организации совместно распределенной деятельности, а также ее эффективность в сравнении с традиционными подходами, в том числе базирующимися на использовании элементов дистанционного образования. Это позволяет утверждать, что в условиях становления новой образовательной парадигмы, адекватной постиндустриальному обществу, обращение к научному наследию критиков традиционной системы образования, его осмысление с учетом реалий сегодняшнего дня может быть весьма продуктивным, способствуя выработке новых эффективных образовательных технологий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гулевская, Н. А. Инновационные технологии в социально-гуманитарном образовании / Н. А. Гулевская // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 10 / ВолгГТУ. – Волгоград, 2009. – (Серия «Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе»; вып. 6). – С. 35–37.
2. Иллич, И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир / И. Иллич; пер. с англ. – М.: Просвещение, 2006. – 160 с.
3. Огурцов, А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – СПб.: РХГИ, 2004. – 520 с.
4. Организация совместной учебно-исследовательской деятельности в открытом информационном пространстве : кол. моногр. / сост. и общ. ред. А. В. Штырова. – Волгоград: «Перемена», 2012. – 166 с.
5. Соловьев, Ан. А. Взаимосвязь института образования и исторических типов рациональности / Ан. А. Соловьев // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7, Философия. Социология и социальные технологии. – 2009. – № 2. – С. 188–191.

УДК 159.937.53
ББК 88.353

Р. В. Яценко*, Е. В. Ануфриева**

К ПРОБЛЕМЕ ПОНЯТИЯ «ВРЕМЕННАЯ ПЕРСПЕКТИВА» В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: *roman-x69@mail.ru, **ev_anufrieva@mail.ru

Статья посвящена описанию проблемы определения понятия «временная перспектива», ее характеристик и видов. Рассматриваются ее системообразующий компонент время путем описания различных концепций, возникших в ряде наук. Обозначена необходимость изучения динамических параметров временной перспективы в рамках учебного процесса.

Ключевые слова: учебный процесс, временная перспектива, психологическое время.

R. V. Yashchenko, E. V. Anufrieva

TO THE PROBLEM OF THE CONCEPT «TIME PERSPECTIVES» IN PSYCHOLOGICAL SCIENCE

Volgograd State Technical University

The article describes the problems of defining the notion of «time perspective», its characteristics and species. Considers it a strategic component of the time, by describing the different concepts have arisen in a number of Sciences. Is the necessity of studying dynamic parameters of a temporal perspective within the educational process.

Keywords: educational process, time perspective, psychological time.

Время как объект исследования всегда интересовало пытливые умы человечества. Научные изыскания времени начались с момента выделения философского знания из опыта комплексного осознания человеком окружающего мира. Традиционное деление человеком мира в рамках философского осмысления на объект и субъект привело к формированию представлений о том, что время существующая как независимая от человека категория, с одной стороны, и субъективный опыт его восприятия – с другой, в совокупности порождают понятие «реальность бытия». Бытие, или онто́с, стали основой для философии и физики, в которых время физическое изучается в рамках двух взаимодополняющих концепций. В первой концепции время – это такая же субстанция, наделяющая собственными атрибутами как пространство, так и материю. Для реляционной концепции время выступает как отношение между физическими событиями.

Изучение понятия «время» в современном научном знании породило множество естественнонаучных и гуманитарных теорий и подходов, охватывающих широкий круг проблем, в рамках которых анализируются взаимосвязь времени и человека, а также порождаемая этой взаимосвязью особая реальность. Попытки осмыслить категорию время с позиций эволюционной теории, генетики, физиологии привели к созданию В. И. Вернадским научной теории, связанной с феноменом «биологическое время». Этим понятием он обозначал время, связанное с явлениями живой природы. Опыты с биологическим временем позволили определить существующие внутри человека биологические часы. Согласно теории Хогланда, в мозге находятся некие биологические часы, регулирующие в организме скорость протекания биохимических процессов, которые, в свою очередь, влияют на восприятие времени [7, с. 774]. Субъективный опыт восприятия физической реальности выступает, в первую очередь, с целью его последующего истолкования и интерпретации в определениях субъективных представлениях психологической науки, отражая реальность с прилагаемым «психическая». Отсюда берет свое происхождение понятие «психологическое время».

Проблемами психологического времени занимались зарубежные авторы К. Левин, В. Франкл, Ж. Нюттен, Ф. Зимбардо и другие. В отечественной психологии – С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ана-

ньев, К. А. Абульханова-Славская, В. П. Зинченко, Е. И. Головаха, Н. А. Кроник, А. К. Болотова, Н. Н. Толстых и другие.

Отдельной областью исследований взаимосвязи человека и времени является оценка прогностического потенциала восприятия человеком мира и построения по результатам этой модели собственного поведения (поведенческого паттерна). Положительные или отрицательные параметры такого потенциала зависят, в первую очередь, от внутренне присущей человеку способности накапливать, осмыслять (некоторые индивидуумы способны еще к рефлексии) и на основе такого комплекса мероприятий воспроизводить субъективное отражение объективного мира посредством его важнейшей категории – «психологического времени». Более точно зависимость субъекта восприятия от окружающего его мира определяется основной макрохарактеристикой человека – личностью. Личностью человек становится в результате усвоения социального опыта и формирования на этой основе субъективной картины объективного мира. Поскольку человек – существо глубоко социальное, осознание себя социальным существом преломляется через призму времени социального. Социальное время наполнено социальными смыслами, одним из которых является смысл времени, протекающего в социуме и разделяемый всеми участниками социальной жизни данного социума. Культурные особенности отдельного социума определяют специфику осознания смысла социального и психологического времени представителями данной культурной традиции со всеми присущими им особенностями поведения, миропонимания и т. д.

Нас, в первую очередь, интересуют параметры личности студента, определяемые и констатируемые субъективным восприятием времени учебного процесса [8, с. 5]. Они содержатся в емком конструкте, который определяется неоднозначно трактуемым понятием «временная перспектива». Одно из ранних определений понятия «временная перспектива» в психологии дал Курт Левин, включив него набор элементов, отражающих «... психологическое прошлое и психологическое будущее уровня реальности и различных уровней ирреального» [3, с. 246].

Развернутый анализ временной перспективы дает бельгийский психолог Жозеф Нюттен. В определении он выделяет три аспекта выражающих сущность психологического времени.

Первый аспект отражает собственно понятие «временная перспектива», включающее следующие компоненты: протяженность, глубину, степень структурированности и уровень реалистичности. *Второй аспект* психологического времени автором определяется как «временная установка», передающая позитивную или негативную настроенность субъекта по отношению к прошлому, настоящему и будущему. *Третий аспект*, раскрывающий сущность психологического времени, «...характеризует поведение субъекта и, следовательно, мыслится как преимущественная, доминирующая направленность этого поведения на объекты и события прошлого, настоящего или будущего» [4, с. 355]. Е. И. Головаха и Е. И. Кроник в предложенной ими причинно-целевой концепции психологического времени в структуре психологического времени выделяют три масштаба – ситуативный, биографический, исторический, которые взаимосвязаны между собой» [1, с. 9]. Определение временной перспективы с позиции культурно-исторического подхода дает Н. Н. Толстых: «...временная перспектива личности представляет собой специфическое хронотопическое образование, которое... можно рассматривать как высшую психическую функцию, натуральной основой которой является способность живого организма, наделенного психикой, учитывать в своем поведении пространственно-временные характеристики земного существования...» [6]. Также понятие временной перспективы привлекается с целью изучить поведение личности в направлении отдельных аспектов ее функционирования в социуме [6]. По мнению В. Г. Спиридоновой, в современных источниках в связи с отсутствием единой точки зрения на содержание понятия временная перспектива следует ввести понятие «временной трансспективы» как целостного представления человека об основных компонентах категории времени: прошлого, настоящего и будущего [5].

Таким образом, в содержании различных концепций можно выделить ряд динамических

параметров временной перспективы, которые выступают ее основными сущностными характеристиками: протяженность, направленность, согласованность, эмоциональная составляющая временной перспективы личности. В учебном процессе временная перспектива личности студента (студент как личность уже сформировался к этому этапу своего существования) включает набор элементов, присущих личности вообще, а также поведенческие паттерны, формирующиеся в рамках учебной деятельности (положительные и отрицательные результаты учебной деятельности, оценка личности студента со стороны сверстников и преподавателей). Задачи исследования поведения студента, включенного в учебный процесс с позиций временной перспективы личности, позволяют всесторонне выявить причинно-следственные связи и спрогнозировать изменение негативных последствий для студента в его будущем.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Головаха, Е. И. Психологическое время личности / Е. И. Головаха, Е. И. Кроник. – Киев : Наукова думка, 1984. – 130 с.
2. Квасова, О. Г. Трансформация временной перспективы личности в экстремальной ситуации : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Квасова О. Г. – М., 2013. – 34 с.
3. Левин, К. Динамическая психология: Избранные труды / К. Левин. – М. : Смысл, 2001. – 572 с.
4. Нюттен, Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж. Нюттен; под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2004. – 608 с.
5. Спиридонова, И. А. Временная трансспектива субъекта: влияние возраста и раннего предметного обучения : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Спиридонова И. А. – М., 2002. – 19 с.
6. Толстых, Н. Н. Развитие временной перспективы личности: культурно-исторический подход : автореф. дис. ... докт. психол. наук / Толстых Н. Н. – М., 2010. – 53 с.
7. Шиффман, Х. Р. Ощущение и восприятие / Х. Р. Шиффман. – 5-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 928 с.
8. Яценко, Р. В. Хронотоп учебной деятельности студентов / Р. В. Яценко, Е. В. Абраменко // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 9(112) / ВолгГТУ. – Волгоград, 2013. – (Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания» ; вып. 13). – С. 178–180.

УДК 378
ББК 74.580

Е. А. Опфер

МОНИТОРИНГ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЗАИНТЕРЕСОВАННЫХ СТОРОН ВУЗА КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

E-mail: eug.opfer@yandex.ru

В статье представлены содержательные характеристики заинтересованных сторон вуза. Обоснована методика мониторинга, построенного на единых критериях для изучения мнений различных заинтересованных сторон о качестве образовательных услуг вуза.

Ключевые слова: мониторинг, качество высшего образования, заинтересованная сторона вуза.

E. A. Opfer

MONITORING OF STAKEHOLDERS' SATISFACIYON IN HIGHER EDUCATION QUALITY

Volgograd State Social-Pedagogical University

The main characteristics of university's stakeholders are given in the article. The monitoring of different respondents' opinions based on the same criteria is grounded.

Keywords: monitoring, higher education quality, university stakeholder, stakeholders' loyalty.

Одним из важнейших условий инновационного развития системы высшего образования в России является систематическое изучение мнения всех заинтересованных сторон о его качестве. В широком смысле заинтересованная сторона – это сторона, которая может повлиять или на которую может повлиять результат действий организации в целом [6]. Под заинтересованными сторонами вуза в нашем исследовании понимаются студенты всех форм и уровней обучения; сотрудники (профессорско-преподавательский состав, учебно-вспомогательный персонал, администрация); абитуриенты; выпускники; работодатели; государство; общество.

Согласно Т. Конти, заинтересованные стороны вуза можно объединить в две группы: внутренние и внешние заинтересованные стороны. К внутренним заинтересованным сторонам относятся те, кто непосредственно участвует в жизнедеятельности вуза (студенты, преподаватели и сотрудники), а к внешним – те, кто взаимодействует с вузом в определенных направлениях его деятельности (выпускники, абитуриенты, работодатели, государство, общество) [3].

Все перечисленные заинтересованные стороны так или иначе, влияют на качество образовательных услуг, предоставляемых вузом. В данной статье рассмотрены «активные заинтересованные стороны», под которыми мы, вслед за Ю. В. Грубовой, понимаем заинтересованные стороны, непосредственно связанные с его образовательной деятельностью [1]. К ним от-

носятся студенты, преподаватели и работодатели, а также выпускники, которые могут оценить качество полученного образования, уже реализованного в профессиональной деятельности.

Основным потребителем и заказчиком образовательных услуг вуза является студент, для которого получение качественного образования в определенной мере гарантирует успешное трудоустройство в соответствии с профилем полученной профессии. Именно поэтому регулярное изучение мнения студентов о качестве получаемого образования является важнейшей задачей вуза.

Регулярное изучение мнения профессорско-преподавательского состава об удовлетворенности условиями работы в вузе позволяет обеспечить благоприятный микроклимат в коллективе, создать ситуацию взаимной заинтересованности в улучшении качества образовательного процесса. Своевременное и адекватное реагирование администрации вуза на запросы преподавателей позволяет также повысить их мотивацию к работе, что благотворно сказывается на качестве образовательных услуг, предоставляемых вузом.

Переходя к рассмотрению выпускников как заинтересованной стороны вуза, стоит отметить, что они занимают пограничное положение в разделении заинтересованных сторон на внутренние и внешние. С одной стороны, выпускники уже не имеют прямого отношения к вузу, с другой же, не так давно они были сту-

дентами и способны оценить предоставляемые вузом услуги «изнутри». Карьерный рост выпускников является объективным показателем качества высшего образования. Удовлетворенность занимаемым служебным положением, позитивное влияние полученного образования на карьерный рост говорит о способности вуза своевременно отвечать потребностям рынка труда.

Все большую значимость в связи с переходом на образовательные стандарты третьего поколения приобретает работодатель как заинтересованная сторона вуза. Так, ФГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование» (п. 8.4.) требует систематического исследования мнений работодателей о том, насколько выпускник удовлетворяет профессиональным требованиям.

Для того чтобы вуз давал студентам образование, востребованное на рынке труда, взаимодействие с работодателем необходимо осуществлять на всех этапах профессиональной подготовки специалиста: на этапе проектирования основной образовательной программы, на этапе ее реализации, а также на этапе итоговой аттестации выпускников. Это позволит создать ситуацию доверия между вузом и работодателем, то есть работодатель, непосредственно участвуя в процессе обучения студентов, будет уверен, что у выпускников будут сформированы на приемлемом уровне необходимые компетенции. Постоянное взаимодействие вуза с работодателями способно обеспечить еще один немаловажный эффект для его выпускников: тот факт, что вуз выпускает специалистов, соответствующих современным требованиям рынка труда, способен привлечь абитуриентов, а это залог успешной долгосрочной жизнедеятельности вуза.

Для изучения мнений заинтересованных сторон эффективной является методика мониторинга [4, 5]. Под мониторингом в нашем исследовании понимается процесс сбора, хранения и обработки данных о качестве того или иного аспекта подготовки специалистов в вузе с целью прогнозирования направления развития образовательного процесса и внесения в него коррективов посредством принятия управленческих решений.

Мониторинг проводится в форме анкетного опроса и фокус-группового интервью. В анкетах всем перечисленным группам респондентов предлагается оценить высказывания по 5-бал-

льной шкале. Отличительной особенностью анкет является то, что для опроса респондентов в основу высказываний заложен ряд одинаковых критериев.

Мониторинг удовлетворенности студентов и преподавателей построен на критериях, в соответствии с которыми они оценивают качество организации образовательного процесса в университете, обеспечивая руководство вуза объективной и достаточно полной информацией об исследуемом объекте. К таким критериям относятся: 1) информирование студентов о документах, регламентирующих учебный процесс; 2) организация самостоятельной работы студента; 3) работа библиотеки; 4) работа структурных подразделений, организующих научно-исследовательскую деятельность в вузе; 5) работа подразделений, организующих внеучебную жизнь вуза; 6) эффективность института кураторов.

В качестве иллюстрации приведем некоторые результаты мониторинга, проведенного на базе Волгоградского государственного социально-педагогического университета в 2013 году. Было опрошено 1030 студентов 2-х и 4-х курсов и 581 преподаватель.

Таблица 1

Результаты опроса студентов и преподавателей

Критерий	Среднее значение по критерию, баллы	
	студенты	преподаватели
1. Информирование студентов о документах, регламентирующих учебный процесс	3,87	4,5
2. Организация самостоятельной работы студента	3,67	4,22
3. Работа библиотеки	3,80	4,16
4. Работа структурных подразделений, организующих научно-исследовательскую деятельность в вузе	3,44	4,15
5. Работа подразделений, организующих внеучебную жизнь вуза	3,65	4,18
6. Эффективность института кураторов	3,59	3,78

Анализ полученных данных показал, что по всем критериям оценки преподавателей были несколько выше, чем у студентов. По мнению экспертов это связано с тем, что вузовская система, организующая поддержку образовательного процесса, не достаточно гибка. Устояв-

шиеся методы и формы работы, в частности, библиотеки, кураторов и т. д., к которым привыкли преподаватели, не вполне отвечают постоянно меняющимся требованиям современных студентов.

Кроме стандартизованных высказываний, которые предлагалось оценить преподавателям и студентам, у них была возможность высказать свои пожелания и предложения в свободной письменной форме. Наибольшие претензии респонденты высказали по поводу материального обеспечения образовательного процесса (не все аудитории обеспечены мультимедийной техникой, недостаточно интерактивных досок в учебных аудиториях и др.). Сильным сторонами организации образовательного процесса, по мнению всех респондентов, является использование потенциала научных школ в учебном процессе, что позволяет приобщить преподавателей и студентов к фундаментальным научным исследованиям, а также система внеучебных мероприятий и работа органов студенческого самоуправления.

Для уточнения мнения респондентов были проведены фокус-групповые интервью, позволившие выявить проблемные области в организации образовательного процесса и наметить пути их устранения на различных уровнях управления качеством образовательного процесса в вузе (на уровне ректората, деканатов, деятельности кафедр и отдельных преподавателей). В частности, ректоратом было принято управленческое решение об усовершенствовании внутренних каналов взаимодействия между сотрудниками/преподавателями и студентами.

Исследование мнений выпускников и работодателей о качестве образовательных услуг вуза также основывается на схожих критериях, среди которых: 1) профессиональные знания выпускника; 2) профессиональные умения выпускника; 3) его профессионально-личностные качества (табл. 2).

Исходя из полученных данных, можно судить о лояльности заинтересованных сторон к образовательным услугам, предоставляемым вузом, так как показатели выше 3 баллов (по 5-балльной шкале) говорят о высокой степени удовлетворенности респондентов по заданным критериям.

Абсолютные показатели лояльности выпускников и работодателей оказались несколько выше, чем у студентов и преподавателей. Согласно данным, приведенным в табл. 2, выпу-

скники оценивают свои профессиональные качества выше, чем их работодатели. Это говорит с одной стороны, об успешном трудоустройстве выпускников (то есть они высоко оценивают свое образование в силу того, что удовлетворены своей карьерой), а с другой стороны – о том, что требования работодателей к подготовке выпускников непрерывно возрастают, что требует от вуза постоянно повышать качество предоставляемых образовательных услуг.

Таблица 2

Результаты опроса выпускников вуза и работодателей

Критерий	Среднее значение по критерию, баллы	
	выпускники	работодатели
1. Профессиональные знания выпускника	4,79	4,11
2. Профессиональные умения выпускника	4,72	4,02
3. Профессионально-личностные качества выпускника	4,64	4,37

Выпускники и работодатели к проблемным областям качества профессиональной подготовки отнесли недостаточный уровень владения выпускниками профессиональными навыками. К сильным сторонам как выпускники, так и работодатели традиционно относят качественную теоретическую подготовку, также работодатели единодушно относительно творческого подхода к профессиональной деятельности и стремления к саморазвитию выпускников вуза. Исходя из множества благодарностей, высказанных выпускниками в адрес конкретных преподавателей (при ответе на открытые вопросы), можно также судить о профессионализме и гуманистическом подходе преподавателей вуза при осуществлении ими процесса профессиональной подготовки специалистов.

Таким образом, мониторинг удовлетворенности заинтересованных сторон вуза качеством образования, основанный на единых критериях для изучения мнения различных групп респондентов, позволяет получить объективную информацию, выявить сильные и слабые стороны в содержании и организации подготовки специалистов в вузе, наметить области для улучшения. Многолетний положительный опыт проведения такого мониторинга на базе Волгоградского государственного социально-педагогического университета (проводится с 2002 го-

да) позволяет рассматривать его как один из эффективных механизмов управления качеством высшего образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Грубова, Ю. В. Применение инструментов управления качеством в процессе изучения требований заинтересованных сторон вуза / Ю. В. Грубова. – Вестник ИГЭУ. – 2010. – Вып. 1. – С. 31–34.
2. Ковалева, О. П. Основные факторы, оказывающие влияние на лояльность в сфере образовательных услуг / О. П. Ковалева // Апрельские экономические чтения: сб. тр. Междунар. науч.-практ. конф. / Ом. гос. ун-т им. Ф. М. Достоевского. – Омск : Изд-во ОмГУ, 2008. – С. 100–105.
3. Конти, Т. Качество в XXI веке. Роль качества в обеспечении конкурентоспособности и устойчивого развития / Т. Конти, Е. Кондо, Г. Ватсон. – М. : Изд. Стандарты и качество, 2005. – 280 с.
4. Сахарчук, Е. И. Организационный механизм управления качеством подготовки специалистов в педвузе / Е. И. Сахарчук // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 3. – С. 63–67.
5. Чандра, М. Ю. Структурно-функциональная характеристика системного мониторинга в управлении качеством основных образовательных программ вуза / М. Ю. Чандра // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. – Март 2012, ART 1751. – СПб., 2012 г.
6. Freeman, R. E. Strategic Management: A Stakeholder Approach / R. E. Freeman. – Boston, 1984. – 288 p.

Научное издание

ИЗВЕСТИЯ Волгоградского государственного технического университета № 5(132), 2014 г.

С е р и я «ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ»
(Выпуск 16)

Межвузовский сборник научных статей

Редактор *Н. Н. Кваша*
Компьютерная верстка *Е. В. Макаровой*

Темплан 2014 г. (научные издания). Поз. № 3з.
Подписано в печать 02.04.2014. Формат 60×84 1/8. Бумага офсетная.
Гарнитура Times. Печать офсетная. Усл. печ. л. 16,28. Уч.-изд. л. 17,23.
Тираж 150 экз. Заказ

Волгоградский государственный технический университет.
400005, Волгоград, просп. В. И. Ленина, 28, корп. 1.

Отпечатано в типографии ИУНЛ ВолгГТУ.
400005, Волгоград, просп. В. И. Ленина, 28, корп. 7.

Научное периодическое издание «Известия Волгоградского государственного технического университета» (серия «Проблемы социально-гуманитарного знания») извещает, что статьи в ежегодный сборник принимаются на следующих условиях.

Материалы представляются на бумажном и электронном носителях по рубрикам: «Философия», «Социология», «Культурология», «Педагогика и психология», «Научная жизнь: хроника, события, комментарии», «Книжная полка». Редакция оставляет за собой право отклонять статьи, не соответствующие профилю издания или оформленные с нарушением требований.

ОСНОВНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Материалы статьи должны предоставляться в двух видах: печатном (А4, 1 экземпляр) и электронном. На электронном носителе название файла должно содержать первые буквы (латинские) фамилии первого автора и цифру, если автор подаст более одной статьи.

1. Текст статьи набирается в редакторе Word for Windows: шрифт Times New Roman, размер – 14, интервал – 1,5. Распечатывается статья на белой бумаге (1 экз.). Поля: верхнее – 20 мм, нижнее – 30 мм, левое – 25 мм, правое – 25 мм.

2. Объем статьи – 5–10 страниц, включая таблицы и библиографический список.

3. Правила оформления статей.

Каждая статья должна включать следующие элементы издательского оформления:

а) *на русском и английском языках* (полностью идентичные по содержанию):

- заглавие и подзаголовочные данные;
- фамилию, имя, отчество автора; ученое звание, ученую степень; должность и место работы. При наличии авторов из нескольких организаций необходимо звездочками указать принадлежность каждого автора;
- e-mail;
- аннотацию;
- 5–8 ключевых слов или словосочетаний (каждое ключевое слово или словосочетание отделяется от другого запятой или точкой с запятой).

б) *на русском языке*:

- индекс УДК и ББК;
- текст статьи;
- библиографический список (при необходимости – примечания, приложения).

4. Схема построения статьи: индекс УДК; далее *на русском языке* – название статьи (прописными буквами); инициалы и фамилии авторов; наименование организации (или организаций); e-mail; аннотация, ключевые слова, далее *на английском языке* – название статьи, инициалы и фамилии авторов, наименование организации (или организаций), аннотация, ключевые слова, *на русском языке* – текст статьи, библиографический список. При наличии авторов из нескольких организаций звездочками указать принадлежность каждого автора.

Текст статьи набирается с применением автоматического переноса слов.

5. Таблицы представляются на отдельных листах и должны иметь порядковый номер (если их больше одной) и название. Сокращение слов в таблицах не допускается.

6. Рисунки выполняются на отдельных листах в графических редакторах Excel, Corel Draw и др. Размер рисунка не должен быть более стандартного листа формата А4.

7. Библиографический список представляется на отдельном листе и оформляется в соответствии со следующими правилами.

Оформление библиографических ссылок и примечаний

- Библиографические ссылки на пристатейный список литературы должны быть оформлены с указанием в строке текста в квадратных скобках цифрового порядкового номера.
- Пристатейный список литературы, озаглавленный как БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК, составляется либо в алфавитном порядке, либо в порядке цитирования. Он должен быть оформлен согласно ГОСТу 7.1–2003 с указанием обязательных сведений библиографического описания.
- Образец оформления списка литературы:

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бурдье, П. Социология политики: пер. с фр. / П. Бурдье. – М.: Socio-Logos, 1993. – 336 с.
2. Витгенштейн, Л. Logisch-philosophische Abhandlung = Логико-философский трактат // Философские работы / Л. Витгенштейн; пер. с нем. М. С. Козловой и Ю. А. Асеева; сост., вступ. ст., примеч. М. С. Козловой. – М.: Гнозис, 1994. – Ч. 1. – 520 с.
3. Гидденс, Э. Социология / Э. Гидденс; науч. ред. В. А. Ядов; общ. ред. Л. С. Гурьевой и Л. Н. Иосилевича. – М.: Эдиториал УРСС, 1999. – 704 с.
4. Качанов, Ю. Л. Социальная реальность и пространство – время социального мира / Ю. Л. Качанов // Россия реформирующаяся: Ежегодник-2003 / под ред. Л. М. Дробижевой. – М.: Институт социологии РАН, 2003. – С. 57–74.
5. Малинецкий, Г. Выбор стратегии / Г. Малинецкий // Компьютерра. – 2003. – № 38 (513). – С. 25–31.

- Имеющиеся примечания и комментарии помещаются перед списком литературы.

Фамилии авторов, полное название книг и журналов приводятся на языке оригинала. Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

8. Статья должна быть подписана всеми авторами.

9. К статье должны быть приложены:

сведения об авторах (имя, отчество, фамилия, ученая степень, звание, место работы и должность автора, домашний адрес, номер телефона домашний и служебный, e-mail);

экспертное заключение о возможности опубликования в открытой печати для авторов из ВолгГТУ;

для аспирантов, соискателей – отзыв доктора наук по профилю представляемого материала (научного руководителя);

для всех – рецензия на статью (внешняя – от рецензента из другой организации, другого вуза).

Статьи принимаются ответственным секретарем сборника

Надеждой Андреевной Овчар

г. Волгоград, пр. Ленина, 28, высотный корпус ВолгГТУ,

кафедра истории, культуры и социологии, ауд. В-804,

тел. (8442) 24–84–85, e-mail Izvest.VSTU@gmail.com

Иногородним авторам экземпляр журнала с публикацией

высылается наложенным платежом.

Редакционный совет