

Региональная общественная организация ученых:
БАЛТИЙСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ
Отделение практической психологии и социальных технологий
Международная секция БПА

ВЕСТНИК
БАЛТИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ

Вып. 108

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ
ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ
2012

Редакционная коллегия выпуска:

Волков И. П., Оганян К. М., Грановская Р. М., Артемьева В. А., Советова О. С.,
Оганян К.К., Саакян А.К.

Ответственный за выпуск:

Ученый секретарь ОПП и СТ, кандидат психологических наук, доцент кафедры
практической психологии СПбГАСУ Артемьева В. А.
Компьютерная верстка Этингова В. А.

Редакция вестника:

Главный редактор – **И.П. Волков**
Зам. главного редактора – **К. М. Оганян**
Уч. секретарь ОПП и СТ – **В. А. Артемьева**

Адрес редакции вестника:

190005, Санкт-Петербург, ул. 2-я Красноармейская, д.4.
СПб ГАСУ. Кафедра практической психологии
Тел. (812) 575 – 05 – 05
E-mail:veronik_@bk.ru
E-mail:eva4707@mail.ru
www.baltacademy.ru

В36 Балтийская Педагогическая Академия
© *К.М.Оганян*

Печатается в авторской редакции, на средства авторов выпуска и членские
взносы ОПП и СТ БПА

В43162014 – 75 Без объявления
С 96(03) – 2012

УДКВ36-85029-080

«ВЕСТНИК БАЛТИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ»
Научное издание (сокращенное название: «Вестник БПА»)

Основан в июле 1995 года
в г. Санкт-Петербурге

Гос. Лицензия ЛП СПб
№ 78-005832. Рег.2160\2000

Международная регистрация:
ISSN 1818-6467 (Vestnik BPA)

Подписано к печати 12.11.2012 г. Печать ризографическая. Зак. 01. Тираж 300 экз. Формат бумаги
210x297. Изд. БПА

СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Староверов В. Д., Мазнева К. Ю., Рыжов Д. И. Особенности болонской системы в условиях высшей школы России.....	5
Маргулян Я. А. Направления повышения конкурентоспособности выпускников вузов на региональном рынке труда.....	9
Пащенко Е. И. Особенности интеллектуального развития на этапе вузовского образования.....	13
Сарян М. А. Принципы подготовки кадров высшей квалификации на примере Великобритании и Германии.....	16
Артемьева В. А., Терентьева В. В. К вопросу о подготовке руководящих кадров в России.....	23
Покровская Н. Н. Проективная компетенция выбора на примере образовательных программ.....	27
Приходько А. Н. Порядок определения стоимости образовательных услуг в системе послевузовского профессионального образования.....	30
Жилина Э. В. К вопросу ранней профилактики наркомании: неочевидные факторы риска.....	32
Колосова Т. В. Как помочь детям учиться.....	35
Трушталевская Л. Е. Использование методов арт-терапии на занятиях различной направленности в дополнительном образовании детей и подростков.....	37

**ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Годлиник О. Б. Принципы психологического сопровождения подготовки специалистов в техническом вузе.....	39
Дворцова Е. В., Угрюмова Ю. В. Коммуникативные профессионально-важные качества как фактор эмоционального выгорания учителей.....	42
Капица С. И. Психосоциологические методы в управленческой деятельности: нейро-лингвистическое программирование.....	45
Бразевич Д. С. Развитие социальной инженерии как сферы научно-практической деятельности.....	50
Дворцова Е. В., Сильнягина Г. С. Взаимосвязь ориентации на клиента с эмоциональным выгоранием в социономических профессиях.....	53
Комаревцева Е. А. Метафора – средство исследования профессиональных компетенций (на примере архитектурного проектирования).....	56

СОВРЕМЕННЫЕ ВОПРОСЫ ЭКОНОМИКИ И ПРАКТИКИ УПРАВЛЕНИЯ

Оганян К. М. Регуляторы социального действия в организационной культуре организации.....	60
Акопян А. Р., Акопян Е. А. Глобализация и взаимосвязь экономических и демографических процессов.....	64
Оганисян Г. Ведущая роль женщины в армянской традиционной семье.....	68
Егоров М. И., Покровская Н. Н. Социокультурные регуляторы толерантности: смыслообразующие жизненные ценности и культура ненасилия.....	71
Бразевич И. С. Совершенствование системы стимулирования персонала промышленных организаций к инновационной деятельности.....	77
Дворцова Е. В., Беленкова О. Б. Взаимосвязь ориентации на клиента с самооценкой и профессиональным выгоранием у продавцов.....	79
Капица С. И., Оганян К. М. Нейро-лингвистическое программирование в социально-управленческом консультировании в стиле коучинг.....	82

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Оганян К. К. Некоторые социологические проблемы в творчестве П. Ф. Лилиенфельда как представителя Российской органической школы.....	87
Артемьева В. А. Проблема интуиции в философии и психологии.....	90
Федоров Д. А. Проблема социального детерминизма в социологии Н. А. Витке.....	103
Актуальные события	105
Авторы	110

ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

ОСОБЕННОСТИ БОЛОНСКОЙ СИСТЕМЫ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ РОССИИ

В. Д. Староверов, К. Ю. Мазнева, Д. И. Рыжов

Полноценное вхождение в Болонский процесс (с 2003 г.), одной из основных целей которого является интеграция всех европейских стандартов качества в высшем образовании с обязательным условием выработки сравнимых методов и критериев для оценки качества научных исследований и преподавания, потребовало от России реформирования системы обучения (в том числе и высшего профессионального образования).

В качестве ключевых позиций в рамках Болонского процесса было принято:

- введение двухциклового обучения (система, базирующаяся на двух образовательных уровнях: бакалавр и магистр);
- введение кредитной системы (создание единой системы зачетных единиц и более сопоставимых степеней);
- контроль качества образования (развитие единых критериев оценки качества преподавания и образования);
- расширение мобильности (создание интегрированных программ обучения и проведения научных исследований);
- обеспечение трудоустройства выпускников;
- обеспечение привлекательности европейской системы образования

Принципами развития Болонского процесса стали:

- автономия вузов с ответственностью перед государством и обществом;
- ответственность образовательного процесса перед обществом;
- неразрывность связи высшего образования и научных исследований;
- организация диверсификации (установление соответствия) кредитной системы, степеней и критериев качества.

Для реализации положений Болонской конвенции в Европе были предложены следующие способы решения возникающих перед различными вузами проблем:

- провести переоценку высшего образования и научных исследований для всей Европы;
- реорганизовать и омолодить программы и высшее образование в целом;
- развивать и базировать высшее образование на основе научных исследованиях;
- принимать взаимоприемлемые механизмы для оценки, гарантии и подтверждения качества;
- полагаться на общие термины европейского измерения и обеспечивать совместимость разных институтов, программ и степеней;
- содействовать мобильности учащихся, персонала и возможности трудоустройства выпускников в Европе;

- поддерживать усилия по модернизации университетов в странах, где существуют большие проблемы вхождения в Зону европейского высшего образования;

- проводить изменения, будучи открытыми, притягательными и конкурентоспособными дома, в Европе и в мире; и

- продолжать считать необходимым, чтобы высшее образование было ответственно перед обществом [1, 2, 3].

Таким образом, в Европе предполагается выработать универсальные и доступные процедуры доступа к высшему образованию, что должно способствовать укреплению позиции Европы на мировом рынке высшего образования.

Что касается нашей страны, то реформа системы образования предусматривает разработку совместимых с европейскими образовательных программ, для чего в довольно сжатые сроки необходимо реализовать комплексную программу реструктуризации вузов, гармонизации нормативной базы, создания методологии преподавания в новых условиях обучения.

В этих условиях в России осуществляется повсеместный переход к двухуровневой модели образования (бакалавриат и магистратура). При этом ведущие специалисты призывают отказаться от слепого копирования признанной в Европе системе. Так, например, внедрение бакалавриата на гуманитарных и естественно-научных специальностях является довольно логичным. В этом случае четырёхлетний цикл даёт вполне качественное образование и отвечает требованиям сложившейся общемировой практики. Но в то же время, очевидно, что на врачебных, математических, инженерных и военных специальностях следует сохранить существовавшую пятилетнюю программу обучения. Так как цикл образования для этих направлений более длительный и требуется больше практической подготовки (в форме практики или стажировки непосредственно на профильных предприятиях).

Стоит особо отметить, что бакалавриат предлагается рассматривать как прикладной уровень высшего профессионального образования, а реализовываться он может учреждениями, как среднего, так и высшего профессионального образования. Если рассматривать бакалавриат как промежуточную ступень профессионального образования, то обучение должно быть на уровне общего высшего образования. Выпускник технического бакалавриата не будет востребован на рынке труда, так как он не получил достаточных знаний для профессиональной деятельности. Поэтому всем выпускникам технического бакалавриата необходима соответствующая профессиональная подготовка на второй ступени и получение степени магистра. Также обращает на себя внимание тот факт, что с 2010 г. введены дипломы бакалавров и магистров, но Министерство труда не переаттестовало рабочие места со специалитета на бакалавриат и магистратуру. Те вузы, которые перешли на бакалавриат раньше, 5–7 лет назад, вынуждены доучивать бакалавров ещё один год до специалистов, так как работодатель не признает бакалаврские дипломы [4, 6].

Вторая ступень – магистратура – одинакова для всех направлений и включает два года подготовки. Профессиональная деятельность магистра – научно-исследовательская работа, проектирование и разработка конструкторской, технологической и эксплуатационной документации для новой,

высокотехнологической продукции с учётом новейших научных достижений. Но таких выпускников высшей школы будет не более 20 % от общего числа. Двухуровневая подготовка предполагает, что выпускники бакалавры составят 80 % всех специалистов с высшим образованием [5].

Но если в большинстве стран поступление в магистратуру возможно только при условии двухлетнего стажа работы по избираемому в магистратуре направлению, то в России внедряется система набора в магистратуру без производственного стажа. При этом доходит до курьезных ситуаций, когда в магистратуру одного направления разрешено поступать с бакалавриата иного направления. В этом видится определенная недоработка проводимой реформы [4].

Болонские преобразования привели к тому, что в качестве так называемого третьего уровня высшего образования признаны докторские программы (или их эквиваленты в ряде стран). Для России этот шаг является новым вызовом, так как к Болонской системе постепенно будет подключаться и послевузовское профессиональное образование.

Таким образом, присоединение России в 2003 г. к Болонскому процессу создаёт очередной малопонятный виток в непрерывных реформах высшего образования. При этом декларируется необходимость признания наших дипломов за рубежом, предоставления российским студентам в целях обучения свободного перемещения по европейскому пространству, создания благоприятных условий выпускникам российских вузов для работы за границей. При этом со всей очевидностью возникает проблема оттока лучших научных и инженерных кадров из России, так возникает парадокс: при переходе на Болонскую систему Россия станет готовить кадры для Европы, а не воспроизводить их для своих потребностей. Так, по всей видимости, вновь повторяется ошибка 90-х годов, когда из-за тотального недофинансирования высшей школы и научно-исследовательского сектора произошло вымывание специалистов, что привело к провалу в образовании и науке. И только недавно стало формироваться новое поколение научных и научно-педагогических кадров, способных работать в современных условиях на благо нашей страны, но вновь нам предлагают невнятную реформу под видом интеграции системы высшего образования для создания единого образовательного пространства с европейскими странами.

Также обращает на себя еще одна особенность Болонской декларации. Так, впервые вводится кредитно-модульная система или система единиц измерения трудоёмкости дисциплин ECTS (European Credit Transfer System), характеризующая свободный доступ к образовательным услугам в едином образовательном пространстве. Этой системой предусматривается соответствие одного года обучения в высшем учебном заведении 60 кредитам. В России в качестве единицы измерения общей трудоёмкости освоения образовательных программ, введено понятие «зачётная единица», вместо понятия «кредит». В этом случае один год обучения в России соответствует 60 зачётным единицам [3].

Таким образом, в российских вузах по аналогии с европейскими вводится так называемый модуль – набор учебных дисциплин и определенное количество часов, предписанных обязательным образовательным стандартом. Помимо этого студент должен будет набрать заранее определенное вузом количество зачетных единиц по дополнительным образовательным программам. И здесь предполагается предоставление студенту полной свободы выбора курса, преподавателя, темы. Но

совершенно очевидно, что при таком подходе студент получает разрозненный набор знаний о тех или иных явлениях, а такая эклектичность не способствует получению целостной системы знаний. Следовательно, говорить о воспитании высококвалифицированных кадров не приходится, студент становится неконкурентоспособным на общеевропейском рынке.

Преподаватель же с принятием нового закона, несмотря на все декларации об особом статусе и правовом положении, по сути, превращается в продавца знаний. При этом он еще должен «понравиться» студенту, для того чтобы невнимание к его предмету не отразилось на зарплате. Так что одной только квалификации или знаний может оказаться недостаточно. Сейчас многие преподаватели высшей школы сталкиваются с довольно низкой подготовкой студентов и их неспособностью воспринимать профессиональные знания. В случае, если преподаватель не пойдет на поводу у студента и будет оценивать его по набору полученных знаний, то студент в новых условиях «уволит» требовательного педагога.

При этом не все однозначно с социальными гарантиями и льготами. В частности – с проанонсированной руководством страны задачей довести уже к следующему году зарплату педагогов до средней по региону. Минфин всячески препятствует узакониванию этой нормы, как и повышению стипендий до прожиточного минимума. Мало того, принятый закон о федеральном бюджете на 2012–2014 годы вообще предусматривает постепенное сокращение финансирования образования. Это же отражено и в докладе ведомства об основных направлениях бюджетной политики до 2015 года. А отсюда многие положения законопроекта и внедрение образовательных стандартов нового поколения могут оказаться под серьезным вопросом. Ведь последние содержат помимо перечня дисциплин и часов довольно высокие требования к условиям обучения.

По завершении реформы образования произойдут коренные изменения в послевузовской системе образования. Уже сейчас, судя по оценкам опрошенных представителей вузов и научных организаций, в структуре мотивации к получению послевузовского образования произошли серьезные изменения. И не во всех случаях эти изменения оцениваются с положительной стороны.

Оценки респондентов из вузов в отношении мотивов, определяющих поступление в аспирантуру, свидетельствуют об изменении ее роли в обществе: доля тех, кто намерен сделать карьеру в бизнесе или в системе государственного управления, существенно превышает долю тех, кто отдает предпочтение работе в науке или образовании (42 % против 16 %). Неслучайно вузовская аспирантура в большей степени ориентирована на общественные науки, в ней относительно слабой является исследовательская компонента. Это говорит о том, что повышается значимость социально-статусных мотивов поступления в аспирантуру, аспирантская подготовка все в большей степени рассматривается как ступень будущей карьеры (причем не всегда связанной с полученной специальностью) вне рамок академической (научно-исследовательской или преподавательской) траектории [3].

В целом система подготовки специалистов высшей квалификации сегодня не только не отвечает национальным интересам. Конечно, в стране есть высококлассные специалисты, но это чаще всего результат индивидуальной работы

отдельных людей, которые, закончив аспирантуру, эффективно работают и вносят свой вклад в развитие страны. Но заслуга аспирантуры в этом минимальна.

Совершенно очевидно, что государство в настоящее время не будет отказываться от принятой программы «болонизации». Поэтому нам необходимо принять это как данность, но при этом по мере возможности минимизировать потери.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байденко, В. И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002.
2. Байденко, В. И. Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы / В. И. Байденко, Н. А. Гришанова, В. Ф. Пугач // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 5. – С. 16–21.
3. Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе. – М.: РЕЦЭП, 2005. – 199 с.
4. Винокуров, М. А. Высшее образование и наука в России: проблемы и перспективы // Газета «Аргументы недели». – 2012. – № 21 (313) – 07.06.12 г.
5. Давыдов, Ю. С. Болонский процесс – миф или реальность? // Высшее образование в России. – 2005. – № 10. – С. 3–11.
6. Дедов, Н. И. Проблемы и пути развития высшего образования в России [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sworld.com.ua/index.php/uk/current-status-and-the-development-of-the-education-c112/11985-c112-083> (дата обращения: 18.08.2012 г.).

*Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет

НАПРАВЛЕНИЯ ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ НА РЕГИОНАЛЬНОМ РЫНКЕ ТРУДА

Я. А. Маргулян

Развитие российского высшего профессионального образования происходит в условиях трансформационных изменений рынка труда, как системы отношений и социально-экономического механизма взаимодействия работодателей, наемных работников и социальных партнеров по согласованию условий воспроизводства, найма, распределения и обмена рабочей силы на жизненные средства. Рынок труда, с одной стороны, трансформирует занятость, а с другой, – сам развивается под большим влиянием ее характеристик. Рынок труда, как социально-экономический механизм, занимает ключевое место в рыночной экономике и существенно отличается от рынков товаров, жилья, финансов, ценных бумаг и др. Его главное отличие – в возможности и устойчивости равновесия на рынке труда.

С переходом к рыночной экономике и формированием рынка труда сопряжено возникновение необходимости высокой конкурентности рабочей силы, базирующейся на ее мобильности, профессионализме. Изменяются структура и формы занятости, происходит дифференциация персонала на предприятиях, формируются внутренние рынки труда. В организации труда акценты смещаются на интегрирование трудовых функций и групповую работу; происходит преимущественное развитие горизонтальных коммуникаций и взаимодействий в инновационных процессах, что влечет за собой потребность в непрерывном

повышении квалификации и переподготовки персонала, концентрируется в создании комплексных систем управления по результатам.

Государство в условиях кризиса не может автоматически гарантировать занятость и вынуждено разрабатывать комплекс мер по регулированию занятости населения и рынка труда, представляющих собой совокупность действий профилактического характера, направленных на регулирование количественной и качественной сбалансированности между потребностью населения в работе и потребностью народного хозяйства в кадрах, между предложением рабочей силы и спросом на нее на рынке труда [3].

Следует подчеркнуть, что демографические трансформации российского общества активно влияют на современный рынок труда и конкурентоспособность выпускников вузов. По мнению многих российских ученых конкуренция работодателей за работников, число которых будет неуклонно уменьшаться, может стать драйвером роста на долгие годы. Прогноз Минэкономразвития предполагает, что конкурентоспособность экономики будет постепенно расти, а деловой климат улучшится. Государственные расходы будут расти умеренными темпами. Рабочая сила, то есть число людей в трудоспособном возрасте, будет сокращаться. Достигать этого возраста будут малочисленные поколения 1990-х годов, а вот многочисленные послевоенные поколения начнут выходить на пенсию. В 2015 году численность населения в трудоспособном возрасте сократится на 3,9 млн. человек - до 83,5 млн. (таблица 1) [2].



Таблица 1. Численность населения в трудоспособном возрасте

Рынок труда России зависит от специфики регионального развития. На состояние региональных рынков труда оказывают влияние, прежде всего, макроэкономические тенденции и не только они. Общие для страны тенденции «преломляются» в регионах по-разному. Спрос на рабочую силу и ее

конкурентоспособность зависят от структуры экономики и уровня развития территории, предложение – от динамики численности и половозрастного состава населения, его уровня образования. Поведение на рынке труда обусловлено и социокультурными особенностями населения. Региональное разнообразие проявляется не только в уровне экономической активности, занятости и безработицы, но также в структуре занятости, условиях труда, гендерных и возрастных различиях работающего населения.

Региональное развитие рынка труда в условиях глубоких трансформационных изменений российского общества предполагает перестройку всей системы образования и, в первую очередь, создание новой инновационной модели высшего профессионального образования, требующей от человека новых знаний, навыков и компетенций, которые должны удовлетворять как индивидуальные, так и корпоративные потребности и приводить к значительному повышению конкурентоспособности выпускников вузов.

В современных условиях формируются следующие ключевые тренды новой парадигмы высшего образования: во-первых, массовое обновление людей, работающих в высшем образовании, привлечение с международного академического рынка профессорско-преподавательского состава, исследователей и администраторов. Во-вторых, изменение технологий обучения в соответствии с современными техническими и социогуманитарными достижениями. В-третьих, обновление университетской инфраструктуры, создание передовых университетских кампусов, которые станут центрами притяжения лучших студентов и профессоров со всего мира. В-четвертых, на месте уходящих традиционных учреждений начального и среднего профессионального образования (НПО – СПО) возникнет новая система центров профессионального развития, основанная на частно-государственном партнерстве и новых технологиях обучения и нацеленная на формирование актуальных, востребованных рынком труда компетенций взрослого населения. Это важный ресурс для привлечения инвестиций в сферу профессионального образования [1].

В соответствии с современными рыночными реалиями формируются новые подходы к развитию высшего образования в русле трансформации традиционных университетов в университеты инновационного типа («проблемноориентированные» или «инновационные университеты»). Стратегия их развития основана на реализации концепции вуза как учебно-научно-инновационного комплекса. В этом случае они, с одной стороны, готовят специалистов нового поколения для рынка интеллектуального труда, а с другой стороны, становятся полноправными субъектами рыночной экономики как разработчики, поставщики объектов интеллектуальной собственности, продукции и услуг с новым качеством, востребованным потребителями. Небезосновательно, что такие университеты рассматриваются в качестве одной из составляющих инновационного сектора экономики страны. Как представляется, они могут дать вполне адекватные ответы на вызовы времени.

К основным направлениям инновационного развития образования по повышению конкурентоспособности выпускников вузов относятся:

Во-первых, проведение инновационной образовательной политики, направленной на сетевое взаимодействие всех субъектов единой образовательной среды.

Во-вторых, создание механизмов формирования целевых заказов государства, общества, бизнес-структур на подготовку и переподготовку профессиональных кадров различных профилей, уровней и специализации образования.

В-третьих, усиление практической направленности процесса обучения, привлечение к образовательному процессу ведущих специалистов государственных предприятий, организаций и бизнес-структур.

В-четвертых, преобразование ведущих вузов страны в учебно-научно-инновационные комплексы для проведения научных исследований и создания научных разработок, финансируемых государственным и негосударственным секторами.

В-пятых, качественное изменение повышения квалификации и переподготовки кадров системы образования на основе прогностического и опережающего планирования курсов на базе образовательных программ и дисциплин, ориентированных на инновационные подходы к образованию.

В-шестых, создание единого информационного пространства для объективного представления студентам и выпускникам всех возможностей трудоустройства в данном регионе, дальнейшее развитие сети молодежных бирж труда.

В-седьмых, инициирование управленческих процессов, повышающих ответственность учредителей за деятельность образовательных учреждений.

В-восьмых, внедрение эффективных финансовых и экономических механизмов, инновационных образовательных технологий, обеспечивающих качество образовательного процесса и эффективность расходования бюджетных средств, а также повышающих инвестиционную привлекательность образования.

В-девятых, разработка и внедрение системы экономической мотивации труда работников образования, связанной с применением ими в своей профессиональной практике принципов инновационного развития образования.

В-десятых, осуществление перспективного экономического и программного анализа возможности многопрофильной подготовки кадров, готовых работать в новых условиях деятельности системы образования на базе учреждений высшего образования.

Таким образом, общемировые тенденции, трансформация общероссийского и регионального рынка труда оказывают активное воздействие на всю систему высшего профессионального образования, требуют значительных усилий по повышению конкурентоспособности выпускников вузов. В этих условиях необходима целенаправленная, системная и научно обоснованная деятельность федеральных и региональных органов государственной власти по преобразованию вузовского пространства и созданию современных инновационно-образовательных систем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волков А., Ливанов Д. Ставка на новое содержание. - <http://www.eoi.ru/about/press-center/expert/?detail=1444&page=0>

2. Российская экономика укрепитя плохой демографией. - <http://finance.rambler.ru/news/economics/114759593.html>.

3. Стратегии семей в сфере образования. Информационный бюллетень/МОН РФ, ГУ–ВШЭ, ФОМ. – М., 2004.

*Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ НА ЭТАПЕ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. И. Пащенко

Общеизвестно, что в современных условиях интеллектуальный потенциал населения – наряду с демографическим, территориальным, сырьевым, технологическим параметрами того или иного общества – является важнейшим основанием его прогрессивного развития. Интеллект является основой разумности. М. А. Холодная (2002) определяет интеллект как систему психических механизмов, которые обуславливают возможность построения «внутри» индивидуума субъективной картины происходящего. В своих высших формах такая субъективная картина может быть *разумной, то есть воплощать в себе, по словам К. Маркса (1955), ту универсальную независимость мысли, которая относится ко всякой вещи так, как того требует сущность самой вещи*. Психологические корни разумности (равно как глупости или безумия), таким образом, следует искать в механизмах устройства и функционирования интеллекта. С психологической точки зрения назначение интеллекта – создавать порядок из хаоса на основе приведения в соответствие индивидуальных потребностей с объективными требованиями реальности. Интеллект представляет собой накопленные формы психической организации не по типу разрушения предшествующих форм, а на основе их сохранения и преобразования, что ведет к сложности и многообразию его состава. Поэтому одной из задач понимания интеллектуальной деятельности в разные возрастные периоды является развертывание скрытых в готовых познавательных структурах продуктов прошлых форм.

Когнитивное развитие на этапе вузовского образования имеет свои характерные особенности. В классическом исследовании изменений процессов мышления у студентов Гарвардского и Редклиффского университетов за 4 года их обучения, осуществленное W. Perry (1970) было обнаружено, что студенты демонстрируют закономерную последовательность изменений в своём мышлении, которые У. Перри обозначил как стадии. Студенты продвигались от начального дуализма к терпимости по отношению к множеству соперничающих точек зрения (концептуальный релятивизм) и затем к самостоятельно выбранной позиции и ответственности. К. Riegel (2010) выделяет понимание противоречий, как важное достижение когнитивного развития в этот период. Клаус Ригель называет это диалектическим мышлением. Особо важный аспект диалектического мышления – интеграция идеального и реального.

Другой теоретик, G. Labouvie-Viev (2010), считает характерной особенностью когнитивной зрелости взрослого человека, развитие навыков самостоятельного принятия решений. К. Schaie (2010) полагает, что в юности мы приобретаем всё более сложные структуры для понимания и объяснения мира. Мощные инструменты мышления на уровне формальных операций являются высшим достижением этого периода. К. Шайи называет его периодом приобретения. В ранней взрослости мы используем свои интеллектуальные способности, чтобы сделать карьеру и избрать стиль жизни. К. Шайи называет это время периодом достижения. Это важный период в когнитивном развитии

взрослого человека, период, в котором мы применяем в жизни наши способности думать, решать проблемы и принимать решения.

Понятийное мышление в студенческом возрасте приобретает новые черты. Способы кодирования информации становятся более разнообразными. Опорой мышления становятся визуальные схемы разной степени обобщенности (прототипы, фреймы). Семантические признаки приобретают иерархический характер организации (семантические поля). В результате интеграции этих черт, понятийное мышление студентов **демонстрирует высокие разрешающие возможности**. Восприятие на этом этапе взрослости благодаря понятиям превращается в своего рода наглядное мышление, поскольку в зрительном образе оказываются синтезированными как особенности непосредственных чувственных впечатлений, так и особенности понимания воспринимаемого объекта. Запоминание также перестает зависеть от биологических разрешающих возможностей памяти и превращается в сплав памяти и мышления (опосредованное логическое запоминание). В основе перехода от более простых к более сложным формам интеллектуальной деятельности лежит процесс интеграции механизмов, обеспечивающих различные типы познавательного отражения. Интеллект в период ранней взрослости приобретает особый, интегрированный тип целостности, минуя диффузный и дифференцированный типы. Интегрированная целостность, как указывает Марфи (1966), характеризуется тем, что дифференцированные части оказываются в состоянии стабильной, разнонаправленной взаимозависимости.

Однако чтобы продолжить анализ интеллектуальных способностей юношества, мы должны остановиться на самом понятии интеллекта. Как известно, в последнее десятилетие психологическая наука наряду с устоявшимися понятиями академического или общего интеллекта стала использовать множество новых понятий (социальный, эмоциональный, практический, личностный, межличностный интеллект и др.), что отражает накопившуюся неудовлетворенность практических психологов, в первую очередь, в отношении ограниченных прогностических возможностей результатов измерения академического интеллекта. В отличие от академического, опирающегося на научное мышление, эти формы интеллекта развиваются не благодаря специальной учебной деятельности, а попутно, в процессе жизни, опираясь на так называемые неявные знания. Именно неявные знания, не имея часто словесного выражения, в большинстве случаев подсказывают нам оптимальное решение, позволяющее достичь максимального эффекта в каждой конкретной ситуации. Понятие неявного (имплицитного) знания ввел Полани (1969), разработал Р. Стернберг и сотрудники. Отличительной чертой неявных знаний является: во-первых, то, что они формируются благодаря собственному опыту, а не в результате специального обучения. Во-вторых, неявные знания рассматриваются как процедурные по своей природе. Они связаны с конкретным применением в конкретных ситуациях или классе ситуаций. В-третьих, из-за того, что основная часть знаний получена на основе собственного опыта, они имеют практическое значение только для того человека, который ими обладает. Для исследования неакадемических форм интеллекта было предложено несколько ярких, хотя и спорных, отчасти повторяющих друг друга трактовок.

Ховард Гарднер (1970) предложил теорию «многих интеллектов». Он считает, что единичного академического интеллекта не существует, а есть, как минимум, шесть отдельных неакадемических интеллектов. Три из них описывают традиционные теории интеллекта – лингвистический, логико-математический, пространственный. Три другие, хотя и могут показаться на первый взгляд странными и не относящимися к интеллектуальной сфере, заслуживают, по мнению Х. Гарднера, такого же статуса, как и традиционные интеллекты. К ним относятся музыкальный интеллект, кинестетический интеллект и личностный интеллект. Личностный интеллект подразделяется на два – внутриличностный (эмоциональный) и межличностный (социальный). Первый из них, связан со способностью управлять своими чувствами и эмоциями, второй – со способностью понимать других людей и прогнозировать их действия. Используя традиционное интеллектуальное тестирование, данные о различных мозговых патологиях и межкультурный анализ, Х. Гарднер пришёл к выводу, что выделенные им интеллекты являются относительно независимыми друг от друга.

Основным аргументом для отнесения личностных особенностей именно к интеллектуальной сфере, Х. Гарднер считает то, что эти особенности в большей степени, чем традиционный интеллект, определяли поведение человека с момента зарождения цивилизации, больше ценились на заре человеческой истории и, до сих пор, в некоторых культурах, в большей степени определяют статус человека, чем его логическое мышление. Теория Х. Гарднера вызвала большие дискуссии. Нельзя сказать, что его аргументы убедили в том, что интеллектуальную сферу имеет смысл трактовать так широко, как это делает он. Однако сама идея исследовать интеллект в более широком контексте рассматривается в настоящее время как весьма перспективная: с ней связывается возможность повышения надёжности долговременных предсказаний.

Теория Х. Гарднера согласуется с теоретическими выкладками М. А. Холодной о множественных способах кодирования информации человеком в ментальных структурах отражения. М. А. Хлодная, так же как Х. Гарднер, отмечает множество способов кодирования. В основе перехода от более простых к более сложным формам интеллектуальной деятельности лежит процесс интеграции механизмов, обеспечивающих различные типы познавательного отражения. В составе понятийных структур она включает следующие когнитивные компоненты: 1) словесно-речевой; 2) визуально-пространственный; 3) чувственно-сенсорный; 4) операционально-логический; 5) мнемический; 6) аттенционный. Все они достаточно тесно и в то же время избирательно взаимосвязаны. Величины и знаки корреляций позволяют говорить о существовании криволинейной зависимости между сформированностью понятийного мышления и степенью представленности в его составе чувственно-сенсорного опыта. Хорошо сформированный и эффективно работающий академический интеллект характеризуется включенностью чувственно-сенсорного компонента, то есть представленный в содержании понятия объект переживается испытуемым через некоторое множество дифференцированных по интенсивности чувственно-сенсорных впечатлений. Недостаточная включенность чувственно-сенсорного компонента значимо снижает отражательные возможности понятийного мышления. Однако и его чрезмерная выраженность также отрицательно сказывается на продуктивности работы интеллекта (Закон Йеркса-Додсона). Судя по всему, чувственно-сенсорные

впечатления, актуализирующиеся в психическом пространстве понятийной мысли, выступают в качестве интеграторов двигательного, сенсорного и эмоционального опыта субъекта на понятийном уровне. Понятийная психическая структура, таким образом, и в условиях зрелого интеллекта не функционирует как чисто рациональное, внеопытное образование. В этом плане с учетом интегральной природы понятийных структур – становится понятными особенности мышления А. Эйнштейна, который, по его словам, «мыслил зрительными ощущениями», и И. М. Сеченова, который, опять же по его словам, «мыслил мышечными ощущениями».

В зависимости от доминирования того или иного когнитивного компонента как формы отражения (визуальной, логической, кинестетической и т. д.) мы можем говорить о проявлении разных форм неакадемического интеллекта по Х. Гарднеру. Таким образом, формирование различных форм и уровней неакадемического интеллекта связано с фактором конкретного опыта каждого индивида в отдельности.

В мировой образовательной практике понятие компетентности, как цели образования, выступает в последние годы в качестве одного из ведущих понятий, а включение в образовательные цели вуза формирования ключевых компетенций и связанных с этим изменение методов учебной работы – как основное направление модернизации системы образования. Понятие компетентности тесно связано с формированием в стенах вузов неявных профессиональных знаний, а, значит, наряду с академическим, повышается роль неакадемических форм интеллекта.

* Санкт-Петербургский государственный торгово-экономический университет

ПРИНЦИПЫ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ НА ПРИМЕРЕ ВЕЛИКОБРИТАНИИ И ГЕРМАНИИ

М. А. Сарян

Изучение европейского опыта организации образования способствует выявлению наиболее рациональных путей совершенствования системы высшей школы России.

Известно, что в большинстве западных стран мира под высшим образованием понимаются фактически любые виды профессионально-технического обучения, следующие за окончанием средней школы. Одним из важнейших показателей научной квалификации является степень (degree). Степень бакалавра часто называется в европейских странах первой степенью (first degree). Степень бакалавра соответствует диплому выпускника российского вуза с четырехлетним циклом обучения (бакалавра), сдавшего государственные экзамены. Студенты, продолжающие занятия после получения первой степени (graduate students), могут претендовать на степень магистра (master's degree). Степень магистра соответствует диплому выпускника российского вуза с пяти-, шестилетним циклом обучения, выполнившего и защитившего дипломный проект.

Система образования в Великобритании.

Великобритания имеет репутацию страны классического университетского и профессионального образования, которое на протяжении многих веков не подвергалось радикальным реформам. Система образования Великобритании отличается высокой степенью децентрализации, а управление образовательной политикой возложено в большой мере на местные органы власти (посредством всевозможных посреднических организаций, комитетов, комиссий и т. п.), а также на академические учреждения и профессиональные сообщества.

Система высшего образования в Великобритании подразделяется на два уровня. Прохождение первого уровня продолжается от трех до четырех лет и завершается присвоением степени бакалавра. Обучение по программам второго уровня ведет к получению степени магистра (1–2 года), а затем при желании и доктора (при общей длительности, включая получение степени бакалавра, обучения 7–8 лет) и дает возможность дальнейшей реализации в научной и прикладной деятельности (академические степени). Таким образом, систематическое обучение в Великобритании создает условия для присвоения степеней бакалавра, магистра, доктора философии (PhD).

Высшие учебные заведения Великобритании делятся на четыре вида. Колледжи высшего образования (Colleges of Higher Education), обучающие студентов только по программе бакалавра. Причем, в отличие от университетов, эти вузы являются узкоспециализированными в таких областях, как живопись, дизайн, музыка, театральное искусство, образование и др. Политехнические институты (Polytechnics), обучающие студентов по всему спектру инженерных специальностей. Университетские колледжи (University Colleges), предлагающие студентам различные бакалаврские программы и являющиеся составной частью университетов. Университеты (Universities), являющиеся центрами академического образования и научно исследовательской работы расслоены по степени престижности. Университеты делятся на четыре категории:

- классические (старейшие) университеты, появившиеся в средние века и до сих пор являющиеся законодателями и гарантами традиций английского высшего образования. Самые престижные – Оксфорд и Кембридж.
- «краснокирпичные» университеты, основанные в XIX в. в Лондоне, Манчестере и Ливерпуле.
- «стеклянные» университеты, появившиеся после Второй мировой войны в Ноттингеме, Киле, Эксетере, Сассексе, Ворвике, Кенте, Эссексе и других городах.
- «новые» университеты, образовавшиеся из политехнических институтов.

Всего в Великобритании насчитывается более 170 высших учебных заведений, в том числе 102 университета, подавляющее большинство из которых государственные.

Степени в Великобритании, в отличие от ряда других стран, присуждаются не университетами, а специальным органом – Советом по присуждению национальных академических степеней. Обучение на первой академической степени бакалавра искусств, наук, техники и т. д. не имеет узкой предметной специализации и ведется в одной из следующих широких областей знаний: гуманитарные, общественные, естественные или прикладные науки. Студентам, освоившим соответствующие образовательные программы высшего образования, присуждаются следующие степени: Bachelor of Science (B.Sc./B.S.) естественные науки; Bachelor of Arts (A.B./B.A.) гуманитарные науки; Bachelor of Fine Arts (

B.F.A.) искусство; Bachelor of Business Administration (B.B.A.) бизнес администрирование и т.д.

Что касается магистратуры, то здесь существуют различные формы обучения: очный, вечерний курс и дистанционная программа. Характерной чертой магистерского образования Великобритании является деление постдипломных программ с присвоением степени магистра на два основных направления: обучающий курс (академический) и научно-исследовательский. Обучающие курсы с присвоением степени магистра разделяются на:

- курсы, которые позволяют учащемуся получить углубленные знания в области его специализации;
- курсы, на которых выбранный предмет изучается в новом контексте (примером может служить междисциплинарный курс, в программе которого сочетаются элементы истории, литературы, социологии, киноискусства и др.), или в практической плоскости;
- курсы, специально построенные так, чтобы дать учащимся возможность изменить специализацию, перейдя от изучения одной дисциплины к другой.

Учебный процесс обучающего курса включает посещение лекций, семинарских и практических занятий в течение 8–9 месяцев, после чего учащиеся в течение 3–4 месяцев занимаются написанием дипломной работы, объемом не менее 15–20 тысяч слов, по окончании курса. Знание теоретического материала может проверяться сдачей экзамена, оценкой успеваемости в течение всего учебного периода или сочетанием первого и второго. Обучение на теоретическом курсе строится вокруг работы в небольших дискуссионных группах и практической деятельности. Студенты, обучающиеся на таких программах, посещают занятия и лекции, самостоятельно читают большие объемы материала и/или проводят экспериментальную работу между занятиями, регулярно сдают письменные работы, а также пишут диссертацию. После сдачи экзаменов и защиты дипломной работы студентам присваивается степень магистра. Успеваемость по преподаваемым элементам оценивается в течение всего курса и/или по результатам выпускных экзаменов. Балл за диссертацию играет значительную роль в общей оценке. Вузы предлагают обучающие магистерские программы, приводящие к присуждению следующих степеней:

- Master of Arts (MA) гуманитарные науки;
- Master of Laws (LLM) юриспруденция;
- Master of education (MEd) образование;
- Master of Science (MSc) естественные науки;
- Master of business Administration (MBA) бизнес администрирование;
- Master of Medical Science (MMedSci) медицинские науки и т. д.

В отличие от обучающего курса, длящегося один год, обучение по программе научно исследовательской подготовки занимает уже 1–2 года. Научно исследовательский курс подразумевает изучение одной более конкретной темы, проведение самостоятельного крупного научного исследования под руководством старшего профессорско-преподавательского состава и завершается защитой магистерской диссертации объемом не менее 30 тысяч слов. Исследовательские программы магистра обычно предлагают степени магистра философии (MPhil), магистра гуманитарных или точных наук с элементом исследования (MA/M.Sc. by research) или же магистра исследований (M.Res.). Программа, ведущая к

получению степени магистра исследования, была введена в британских учебных заведениях несколько лет назад, она специально разработана для обучения студентов методам исследования в качестве подготовки к докторской программе (PhD) или для исследовательской карьеры в промышленном секторе. Она отличается от обучающей программы тем, что в ней уделяется особое внимание развитию исследовательских навыков. В странах Европы, в Великобритании не существует различия между «академическим» и «профессиональным» магистерским образованием. Все магистерские ученые степени считаются академическими. В целом исследователи отмечают расширение диапазона британских учебных программ, осуществление прироста студентов в вузах за счет магистратуры. Последипломное образование и степень магистра повышает шансы на успех на рынке труда. Следует отметить, что между британской и отечественной системами высшего образования существует два явных сходства, заключающиеся, прежде всего, в их стремлении соответствовать положениям Болонской конвенции, что, в частности, проявляется в существующей многоступенчатой системе образования. Второй сходной чертой является верность традициям, которую стремятся сохранить системы образования обеих стран. Степени бакалавра, магистра и доктора философии являются инструментом повышения общности, что увеличивает возможности сравнимости и сопоставимости и может, по мнению сторонников такой позиции, усилить притягательность европейских вузов. Именно английская система рассматривается как наиболее перспективная в повышении конкурентоспособности европейского высшего образования, которая может привести в конечном итоге к распространению системы близких, сравнимых, прозрачных, понятных, точно определенных и самостоятельных степеней.

Система образования в Германии

Современная система университетского образования в Германии, исторически сформировавшиеся принципы которой в различной степени, но существенно повлияли на становление университетского образования в различных регионах мира, сама объединила многие традиции, аккумулируя наиболее значительные достижения и адаптируя эти достижения к собственным национальным потребностям и целям. Германия является родиной первого университета, в котором наука приобрела профессиональный характер. В результате ряда реформ появилась новая модель университетского образования, в которой обучение совмещено с исследовательской деятельностью – исследовательский университет.

Современная система высшего образования в Германии представлена разнообразными учреждениями – университетами (их порядка 90), высшими профессиональными школами (более 170), педагогическими колледжами, академиями искусств, технологическими семинариями.

Университетское образование завершается присуждением одной из трех видов степеней:

- Диплом, являющийся профессионально ориентированной степенью наиболее распространенной в области естественных, инженерных и общественных наук.
- Магистр, являющийся академической степенью, которая присуждается в основном в области гуманитарных наук и искусств.

• Статус государственного служащего, который получают будущие учителя, юристы и медики после окончания обучения, сдачи государственного экзамена и завершения установленного периода практической профессиональной подготовки в избранной профессиональной сфере. Выпускникам университетов прикладных наук присуждается диплом с пометкой в скобках «FH» (обозначающий Fachhochsuen), с тем, чтобы отличать его от университетского диплома. Выпускникам академий высшей профессиональной подготовки также присуждается диплом с отметкой (Berufssacademica), с тем, чтобы отличить его от диплома FH. Одной из проблем, активно обсуждаемой в Германии, является несовместимость традиционной германской структуры степеней с международной практикой присуждения степеней бакалавра и магистра.

Научные и научно-педагогические кадры (третий уровень высшего образования – в терминологии Болонского процесса)

Третьим уровнем высшего образования считается получение ученой степени доктора философии (Doctor of Philosophy; Ph.D.). Этому обычно предшествует аналог нашей аспирантуры – «последипломное образование» (post-graduate fellowship) при университетах или высших учебных заведениях. В последние годы последипломное образование в ряде европейских университетов реализуется также в новых организационных формах – докторских школах. Претендент на эту степень должен провести оригинальное научное исследование в рамках специальной учебной программы (Ph.D. program/studies), сдать ряд экзаменов и обязательно представить диссертационную работу (doctoral thesis/dissertation). К работе над докторской диссертацией исследователь приступает после получения степени магистра. Европейская степень доктора философии (Ph.D.) эквивалентна ученой степени кандидата наук в России. Отличие состоит в основном лишь в том, что в Европе эти степени присуждаются исключительно высшими учебными заведениями без какого-либо надзора со стороны государственной власти. Получение ученой степени доктора философии рассматривается как свидетельство завершения профессиональной социализации начинающего ученого, признание его полноправным членом научного сообщества. Затем его профессиональная карьера зависит только от его личных научных достижений. Наряду со степенью доктора философии в европейских странах есть ряд почетных докторских степеней (honorary/higher/senior doctorates), присуждаемых сравнительно немногим ученым за долголетнюю и плодотворную научную деятельность. Среди них степени:

- Doctor of Science (D.Sc.) естественные науки;
- Doctor of Letters (Litt.D.) гуманитарные науки;
- Doctor of Laws (L.L.D.) юриспруденция.

Они не требуют проведения специальных исследований или написания диссертации и присуждаются по совокупности заслуг известным деятелям науки. Научных званий доцента, старшего научного сотрудника и профессора (в нашем понимании «научного звания») в международном научном сообществе нет. Там структура должностей профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений связана с термином «профессор» – ассистент профессора, ассоциированный профессор (иногда эта должность носит название «доцент») и полный профессор. В западном мире можно быть профессором какого-то университета, а не «профессором (или доцентом) вообще». И продвижение по

профессорской карьерной лестнице в большинстве стран не связано с получением более высокой ученой степени, чем Ph.D.

Докторские программы

Докторские программы предполагают развитие знания посредством оригинального исследования, и это делает третий цикл уникальным и отличным от первого и второго циклов высшего образования. Ряд исследований, посвященных всестороннему изучению практик европейских стран в сфере реализации докторских программ, стали началом диалога между университетами и правительственными структурами о реформах в организации докторских программ университетов. В настоящее время правительства ведущих европейских стран эффективно расширили цели и требования к докторским программам, включив как общие знания, так и специфические навыки.

Наиболее выраженными тенденциями изменений в европейском докторском образовании явились:

- создание организационных структур (таких как школы дипломированных исследователей или докторские исследовательские школы), осуществляющих административную поддержку подготовки дипломированных исследователей высшей квалификации;
- введение структурированных докторских программ, увеличение числа преподаваемых курсов для расширения профиля компетенций докторантов, включение переносимых навыков в компетентностные модели подготовки докторантов;
- реформирования института научного руководства, освоение новой культуры научного руководства;
- расширение карьерных перспектив обладателей докторской степени;
- появление профессиональных докторских степеней.

Организация докторских программ.

Организация докторских программ различна не только в различных европейских странах, но и в разных университетах в пределах одной страны. Разнородность научных дисциплин оказывает значительное влияние на организацию докторских программ, так как это связано с различными методологиями, научным инструментарием, методами анализа и пр.

В европейских странах есть три подхода к организационной структуре докторского образования. Это индивидуальные программы, выполняемые под непосредственным руководством и контролем научного руководителя (наиболее распространены в общественных и гуманитарных науках), структурированные программы, которые предполагают два вида подготовки: лекционное обучение (обязательные и добровольные курсы и модули) и исследовательскую работу, а также организованные исследовательские группы или докторские школы. Докторские школы могут быть монодисциплинарными и мультидисциплинарными, управляемыми централизованно (в Финляндии и Франции), а также в кооперации с научно-исследовательскими институтами или консолидированными организациями (например, Обществом Макса Планка в Германии). Продолжительность обучения докторантов составляет для разных научных дисциплин три–четыре года.

Методы и формы обучения по докторским программам в разных европейских странах отличаются в зависимости от особенностей проводимых

исследований, роли научного руководителя и иных факторов. Так, к примеру, намечается общая тенденция увеличения в структуре докторских программ учебных курсов и тренингов. Это связано с требованиями рынка готовить выпускников не только к академической, но и к прикладной специализации и профессиональной карьере в реальных секторах экономики.

В последнее время европейские университеты как основные организаторы докторского образования сталкиваются с новыми проблемами, связанными с подготовкой докторантов:

– фундаментальные и прикладные научные исследования требуют расширения междисциплинарных перспектив уже при обучении на докторских программах;

– растущее осознание важности внедрения научных результатов для естественных и технических наук приводит к необходимости расширения сотрудничества с различными секторами экономики, что требует новых форм коммуникации и административной поддержки;

– усилившийся общественный интерес к науке требует от ученых посвящать больше времени информированию о результатах исследований и их общественном и экономическом значении.

Таким образом, разнообразие традиций и подходов к организации докторских программ может рассматриваться, с одной стороны, как преимущество европейского образовательного и научного пространства, а, с другой стороны, ведет к фрагментации докторского образования и препятствует созданию и поддержке адекватной исследовательской среды.

С целью преодоления рассогласованности докторских программ соискателям предлагается

- продемонстрировать системное понимание своей области знаний и предмета исследования;
- продемонстрировать способность задумать проект, реализовать его, адаптировать реальный процесс исследования к современным академическим требованиям;
- внести путем проведения оригинального исследования определенный вклад в расширение своей области знаний, опубликовав полученные результаты в национальных и международных научных изданиях;
- быть способным к критическому анализу, оценке и синтезу новых и сложных идей;
- быть способным общаться с коллегами, с академическим и профессиональным сообществом в своей области знаний;
- быть перспективным с исследовательской и профессиональной точки зрения для технологического, социального и культурного развития знаний общества.

Гармонизации докторских программ требует значительных затрат усилий, времени и финансовых средств, поэтому выработка общей структуры, четко определенных правил приема в докторантуру, организации научного руководства и контроля за ходом реализации докторских программ, проведения экзаменов, оценки выполненных исследований и защиты диссертаций в правовых и нормативных документах, принятых на высших уровнях власти, является чрезвычайно актуальной задачей для университетов Европы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богословский В. И. Академическая мобильность: реализация в Болонском процессе / С. А. Писарева, А. П. Тряпицина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 55 с.
2. Грязнова А. Г. О кадрах высшей аттестации // Прямые инвестиции. – 2012. – №3 (119).
3. Лобанова Л. С. Системы подготовки научных кадров в европейских странах и Украине: сравнительный анализ в контексте формирования единого европейского образовательного и научного пространства. – Киев: ДП «Информационно-аналитическое агентство», 2010. – 100 с.
4. Болонский семинар «Докторские программы в Европе: решения и рекомендации» 2006-12-07, Ницца (Франция) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.eua.be/Nice>.
5. EUA European University Association, Strong Universities for Europe [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.eua.be/Libraries/Policy_Positions/Universities_in_the_EHEA_EUA_Statement_for_Bologna_Ministerial_Conference.sflb.ashx.
6. Trends 2010: A Decade of Change in European Higher Education. – Режим доступа: [Электронный ресурс]. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/EUA_Trends2010.pdf
7. Professional doctorates explained. – Режим доступа: [Электронный ресурс]. <http://www.professionaldocorates.com/explained.asp>.

*Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет

К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ РУКОВОДЯЩИХ КАДРОВ В РОССИИ

В. А. Артемьева, В. В. Терентьева

За время реформ в российском обществе произошли значительные перемены в образовательных потребностях и, в большой степени, это относится к системе постдипломного образования. Такие изменения, безусловно, связаны как с изменением социально-экономических и иных условий жизни людей, так и с переосмыслением ценности образования в современном мире.

Интересно, что динамика образовательных потребностей и ориентаций россиян в этот период носит противоречивый характер: с одной стороны, происходит некоторое снижение ценности образования, усиливается инструментальный характер ориентации на получение образования, с другой, образование все чаще начинает рассматриваться как важный фактор жизненного успеха [1]. Дуализм такого рода относится и к содержанию образования, акцент с задачи «усвоения знаний и накопленного прошлыми поколениями опыта» смещается в сторону «научиться учиться». Также происходит переориентация на получение образования более высокого уровня, что характеризует уровень ожиданий россиян в отношении образования как высокий.

Сегодня в России система дополнительного профессионального образования (ДПО) – это динамично развивающаяся и широкомасштабная сфера. В стране насчитывается до трех тысяч образовательных учреждений и структурных подразделений ДПО, разнообразных по организационно-правовой форме, статусу, форме собственности. При этом спрос на услуги дополнительного профессионального образования постоянно возрастает.

Несмотря на постоянное расширение и внутреннюю дифференциацию, сфера ДПО в России сталкивается с серьезными проблемами и противоречиями – начиная от несовершенства нормативно-правовой базы и заканчивая отсутствием

эффективных механизмов управления качеством при реализации дополнительных профессиональных образовательных программ [2].

Реформы и инновации, осуществляемые в образовательной системе нередко «преобразуют лишь вещные компоненты, т.е. форму образования (его содержание, методы, средства, цели, программы, алгоритмы и т.д.), не затрагивая, по сути, его «человеческого измерения» — людей, вовлеченных в образовательные процессы». [4, с. 5-6].

Одним из важнейших направлений совершенствования функционирования, системы дополнительного профессионального образования является научное осмысление состояния, тенденций развития и проблем, характерных для ДПО.

В данной работе мы рассмотрим одно из направлений ДПО – систему подготовки руководящих кадров в России.

Подготовка руководящих кадров в основном ведется для того, чтобы руководящие работники овладели умениями и навыками, приобрели компетенции, требующиеся для реализации целей организации. Другим фактом, неотделимым от предыдущего, является необходимость удовлетворения потребностей более высокого уровня: профессионального роста, успеха, испытания своих сил. Необходимость постоянного совершенствования руководителями своих профессиональных знаний и навыков часто признается не требующей доказательств аксиомой, поскольку предполагается, что хорошо подготовленный руководитель способен обеспечить более высокий уровень экономической успешности.

Тем не менее, история индустриальных организаций знает немало примеров чрезвычайно высокой экономической успешности деятельности руководителей, вообще не обладавших никакой специальной управленческой подготовкой. В еще большей мере сказанное относится к руководителям – предпринимателям, создавшим и развившим свое собственное дело.

Эффективность постдипломного образования руководителей, как мы видим, определяется, в том числе, и рядом «промежуточных» переменных, связанных как с лидерским потенциалом самого руководителя, так и с внешними условиями, в которых реализуется этот потенциал.

Подготовка руководителей, в оригинале это — *managementdevelopment*, т.е. подготовка с целью развития управляющих для улучшения работы, занятия новых должностей. Кроме этого в американской практике употребляется термин *managementtraining*, в большей степени соответствующий понятию повышения квалификации для выполнения каких-либо четко сформулированных, специфических задач, зачастую входящих в обязанности в рамках занимаемой должности [3].

Подготовка руководителей – всеохватывающий, долгосрочный образовательный процесс, сочетающий в себе обучение с отрывом от работы и обучение на рабочем месте. Она отличается от повышения квалификации или стажировки своей продолжительностью и эффективностью подготовки.

Подготовка управленческих кадров на рабочем месте может проводиться:

- путем организации лекций, дискуссий в составе небольших групп,
- разбора конкретных деловых ситуаций,
- чтения литературы,
- деловых игр и ролевого тренинга.

Вариантами этих методов являются организуемые ежегодно *курсы и семинары по проблемам управления*.

Другим широко применяемым методом является *ротация по службе*. Перемещая руководителя низового звена из отдела в отдел, на срок от трех месяцев до одного года, организация знакомит нового руководителя со многими сторонами деятельности. В результате, молодой менеджер познает разнообразные проблемы различных отделов, уясняет необходимость координации, неформальную организацию и взаимосвязь между целями различных подразделений. Такие знания жизненно необходимы и для успешней работы на более высоких должностях, но особенно полезны для руководителей низших уровней управленческой иерархии [3].

Еще одним важным приемом является *подготовка руководящих кадров в процессе их работы*. В рамках такой системы, перспективным руководителям с самого начала поручают достаточно ответственную работу, являющуюся испытанием их способностей, но, предположительно, приходящуюся им по силам. Обычно, в начале такое назначение связано с ответственной оперативной деятельностью, а примерно через год предусматривает руководство постоянным подразделением, затем задание усложняется. Таким образом, руководитель вовлекается в процесс «обучения на всем протяжении карьеры».

Наставничество или *менторство* обеспечивает растущих менеджеров руководством и обратной связью от их старших по рангу коллег. Специальные задания позволяют приобретать необходимый опыт в решении специфических проблем.

Обучение с отрывом от работы может включать те же самые предметы, которые входят в программу подготовки МВА: бухгалтерский учет, управление финансами, экономику, статистику и т.д., кроме того в содержании таких обязательных курсов как теория организации, планирование, лидерство, трудовая мотивация, мораль, управление изменениями, управление персоналом и т.п. обычно широко представлены психологические дисциплины, например, организационное поведение.

Значение специальной подготовки неодинаково и для руководителей с различным уровнем развития организаторских способностей: ясно, что способные организаторы более успешно могут применять на практике полученные теоретические управленческие знания. Возможно, что и уровень усвоения этих знаний будет, во многом, определяться, входящей в структуру профессиональных способностей, лидерской направленностью личности руководителя.

Наиболее полным, на наш взгляд, является комплексный подход подготовки управленческих кадров. Ярким примером такого подхода является «*Президентская Программа подготовки управленческих кадров России*», которая, на сегодняшний день является одной из основных в России программ переподготовки для управленческих кадров. Обучение по Программе включает в себя не только академические занятия, решение кейсов, деловые игры и тренинги, но и стажировки как за рубежом (Германия, Голландия, Норвегия, Япония, Италия, Финляндия, Франция), так и на ведущих российских предприятиях.

Как мы видим, на сегодняшний день существует целый ряд, во многом взаимоисключающих, подходов к подготовке управленческих кадров. Отсюда разработка и реализация обоснованного подхода к оценке эффективности

подготовки руководителей представляется важной и для совершенствования данного направления образования в целом.

Естественно, что эффективность последиplomной подготовки в немалой степени связана как с характеристиками самого образовательного процесса — методикой преподавания, квалификацией обучающего персонала, связью обучения с практическими потребностями предприятий, организацией учебного процесса, так и с личностными особенностями самих руководителей, условиями в которых реализуются полученные во время подготовки знания.

Из этого следует, что для достижения целей совершенствования профессиональной подготовки руководителей необходима всесторонняя и надежная информация, отражающая все поддающиеся управленческому воздействию существенные факторы эффективности подготовки руководителей, причем в конкретном социально-экономическом контексте предприятия, отрасли и региона.

Все вышесказанное позволяет выделить для решения задач оценки эффективности постдипломной подготовки, следующие их виды:

А. Методическая (образовательная) эффективность, оцениваемая по параметрам образовательного процесса.

Б. Индивидуальная эффективность (для самого прошедшего обучение), оцениваемая по параметрам его личностного и профессионального роста и связанным с ним жизненным изменениям.

В. «Внутренняя» организационная эффективность (в плане совершенствования деятельности той организации, где работает прошедший обучение руководитель), оцениваемая, соответственно, по «внутренним» параметрам организационного функционирования.

Мы предлагаем комплексную методику оценки эффективности обучения руководителей, которая представляет собой семь самостоятельных исследовательских процедур:

1. Опрос кандидатов, поступающих на Президентскую программу.
2. Опрос слушателей Президентской программы.
3. Опрос выпускников Президентской программы.
4. Оценка выпускников «со стороны» руководителей.
5. Оценка выпускников «со стороны» представителей кадровых служб.
6. Качественный анализ эффективности Программы для выпускников.
7. Выявление эффективности Программы с точки зрения представителей ВУЗов.

Таким образом, эффективность подготовки руководителей по Президентской Программе исследуется как качественными, так и количественными методами, что обеспечивает высокую надежность данных и выводов исследования, предлагаемых практических рекомендаций.

Необходимость такой, достаточно сложной процедуры оценки эффективности, обусловлена многообразием как задач оценки, типов направляющих организаций, так и социально-профессиональных позиций самих обучающихся на программе. Данная методика может быть применена для создания системы мониторинга эффективности подготовки управленческих кадров в региональном аспекте.

Из всего вышеизложенного можно сделать вывод, что разработка и реализация обоснованного подхода к оценке эффективности подготовки руководителей представляется важной и для совершенствования данного направления образования в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Артемьева, В. А.* Введение в организационное поведение: учебное пособие / В. А. Артемьева – СПб.: Изд-во БПА, 2011 – 94 с.
2. *Кузьмицкая, С. И.* Формирование и реализация индивидуальных образовательных стратегий в процессе дополнительного профессионального образования. Дисск.пед.н. / С. И. Кузьмицкая– Калининград.: 2005 г. – 206 с.
3. *Мескон, М.* Основы менеджмента: перевод с английского / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури– М.: Дело, — 2000. – 704 с.
4. *Смирнов, Н. В.* Психологические аспекты переподготовки сотрудников / Н.В. Смирнов – Психологическая наука и образование. 2003. - № 1. с 5 – 6.

* Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет

** СПб ГБУ «Ресурсный центр»

ПРОЕКТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ВЫБОРА НА ПРИМЕРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

Н. Н. Покровская

Распространение рыночных отношений в обществе может основываться лишь на специфических компетенциях, приобретаемых гражданами общества в ходе социализации. Так, принятие решения о вхождении в институты образования, в частности, системы высшего профессионального образования, отражает зрелость участников социальных процессов и их способность к самостоятельному выстраиванию личной и профессиональной биографии, линии развития жизни.

Проект как понятие автономного процесса целеполагания и целедостижения в образовании приобрел многозначность, отражая как конкретные разработки, (например, создание учащимся конкурсного проекта), так и проектирование линии личностно-профессионального развития (формирование проективного портфолио).

Проективный характер обучения проявляется в осуществлении учащимся трех видов деятельности, направленных на формирование своей жизненной траектории:

самопознание – познание себя и выбор образовательной траектории;

самоопределение – проектирование своего (профессионального) будущего;

самореализация – актуализация идеалов, талантов, интересов и личностных особенностей учащегося в деятельности и в жизни.

В этом смысле, ключевое значение формирования способности делать выбор проявляется в его самостоятельности. Компетентность характеризует человека с точки зрения адекватности его включения в актуальную проблему. Компетенция выбора определяет готовность активно проявить свои предпочтения и оперировать аргументацией, быть актором своего профессионального роста и жизни в целом.

Компетентностный подход формируется в определенном институциональном поле [1], поскольку индивид познает, действует, взаимодействует и живет в конкретных условиях конкретного общества [2]. Даже

понятия «умение жить» и «искусство жить» (франц. – *savoir vivre, art de vivre*), в Европейской системе классификаций [3], наполняются разным содержанием для французов и англичан, японцев и иранцев [4]. Компетенции означают, в том числе, умение использовать институты и институции [5] общества для воплощения своих целей и интересов.

Ориентация на профессиограмму как перечень критериев, требований и опасностей на профессиональном пути, т.е. реактивный подход, уступает сегодня место проактивному подходу, который нацеливает учащегося на выстраивание своей жизни и самостоятельной профессиональной и образовательной траектории.

Интересен североамериканский и западноевропейский опыт формирования профессионального проекта учащегося, с которым он приходит в систему образования за ответами на собственные вопросы, идущие из его практической деятельности или любознательности. Проактивность проекта основана на том, что учащийся стремится удовлетворить свой собственный интерес и для этого требует от системы образования нужной ему информации и знаний, формирования нужных ему навыков. В этом смысле, система образования в самом деле действует как отрасль сферы услуг, удовлетворяющая потребности заказчика.

Вместе с тем, потребность в воспитании человека, личности, гражданина не всегда осознается или может быть оплачена, как, например, услуга парикмахера. В условиях глобальной инновационной экономики ключевым фактором роста и благополучия общества является человеческий потенциал фирмы и региона. В этих условиях критерием успеха становится способность человека жить и работать в информационном мире, в условиях изменений и неопределенности, разрешать нестандартные проблемы, осваивать и создавать инновации, самостоятельно учиться и повышать свой личностный и профессиональный уровень.

В изменчивой среде адаптация качеств человеческого капитала к требованиям глобальной экономики знаний опирается на разнообразные формы непрерывного образования. В этом смысле, профессиональный проект, по сути, превращает любое, в т.ч. досуговое, обучение – в элемент непрерывного образования:

приходя на образовательную программу или курсы обучения (например, рисованию, айкидо или вышивки), учащийся уже обладает мотивацией к получению знаний и обретению навыков. Процесс личностно-профессионального развития уже запущен, учителю не нужно тратить педагогический потенциал на пробуждение в учащемся жажды учиться – что, разумеется, не снимает с преподавателя ответственности за то, чтобы предмет вызывал у учащихся интерес;

обучение, становясь только шагом в самореализации и карьере, естественным образом предполагает в неопределенном будущем обращение учащегося к более высоким степеням образования (углубленному, магистерскому, докторскому);

курсы обучения, среднее специальное или бакалаврское образование несут в себе «узость» и «ограниченность», в которых эти формы обучения нередко обвиняют, поскольку они отвечают потребностям, по своей природе ограниченными прагматическими задачами. Они призваны отвечать на конкретные базовые, чаще всего, технические вопросы, приобретение функциональных навыков и умений. Развитие магистерских программ, в т.ч. совместно с зарубежными партнерами, демонстрирует коренные отличия уровней образования, при этом усложнение

уровневой структуры приводит не к бюрократизации [6] или выхолащиванию, а, напротив, к адаптации образовательных услуг к нуждам работодателей и учащихся.

Отвечая на вопрос, как и почему учащиеся разных форм и уровней обучения (бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура, обучение рисунку, курсы повышения квалификации) выбрали конкретную программу, в 2005-2012 гг. в ряде учебных заведениях Санкт-Петербурга проводилось комплексное исследование. В опросе был поставлен вопрос о факторах, повлиявших на решение учащегося:

Таблица 1.

Ключевые факторы, повлиявшие на выбор программы обучения
(респондент мог выбрать до 3 наиболее подходящих вариантов, %)

Наибольшее влияние на выбор оказали:	2005	2008	2011
Перспективы трудоустройства	48	50	62
Получение принципиально новых знаний и навыков	51	56	59
Изучение иностранного языка	40	43	45
Специализация	26	30	31
Общение с интересными преподавателями	8	13	16
Стажировка за границей	45	34	31
Семестр или год обучения за границей	9	11	14
Цена	5	9	12
Репутация	10	13	16
Влияние родителей, семьи, близких, друзей	0	2	3

Динамика изменения критериев и факторов, оказавших решающее влияние на выбор программы обучения, свидетельствует об определенном «возврате» к реактивным поведенческим паттернам, «вынужденности» отвечать требованиям рынка труда и работодателя. Так, выявляется устойчивый рост лидера вариантов ответов, связанного с перспективами трудоустройства – с 48 % в 2005 г. до 62 % в 2011. Отмечена прагматизация отношений к зарубежным возможностям: постепенный рост интереса к иностранному языку сочетается с резким падением интереса к стажировке за границей (с 45 % до 31 % за период 2005-2011 гг.), в то же время семестровое или годовое обучение не утратило своей привлекательности (рост с 9 до 14 % ответов). Как выяснилось в ходе углубленных интервью, сегодня учащиеся более расчетливо и точно взвешивают сравнительную привлекательность «журавля в небе» (выгод от стажировки или семестрового, годового обучения за границей) и «синицы в руках» (имеющимся местом работы в Санкт-Петербурге).

Весьма интересен рост значения возможностей расширить свои горизонты за счет получения новых знаний и навыков – с 51 до 59 % за 2005-2011 гг. Означает ли это самоактуализацию любознательности учащихся или же отражает требования инновационной экономики, нуждающейся во все более открытом мышлении? Ответ на этот вопрос можно было бы получить в ходе углубленных исследований.

Таким образом, компетенция выбора пути собственной самоактуализации может и должна носить характер проективной поведенческой модели [7], изменения окружающей среды для наиболее полной реализации личности. Только в этом случае человек становится не только потребителем, но и полноценным творцом культуры общества [8], которое он сам строит.

ЛИТЕРАТУРА

1. Парсонс Т. Система координат действия и общая теория систем действия: культура, личность и место социальных систем // Американская социологическая мысль. - М., 1994.

2. Покровский Б. Н. Социальное здоровье как педагогическая категория // *Личность и Культура*. – 2009. – №3. – С. 56-58.
3. См.: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_en.pdf
4. Покровская Н. Н., Покровский Н. Б. Профессиональное обучение для людей с ограниченными возможностями: Россия и зарубежное участие // *Личность и Культура*. – 2009. – №2.
5. Веблен Т. Теория праздного класса. – М.: Прогресс, 1984; См. также: Clark B.S. *Political economy: a comparative approach*. – Westport, CT: Praeger Publishers, 1998.
6. Фэн В., Покровская Н. Н. Глобализация и образовательное и научно-исследовательское сотрудничество России и Китая в области экономики и управления // IV Международный форум ведущих экономистов России и Китая / под ред. д. э. н. проф. И. А. Максимцева: Сборник докладов. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2010. – с. 336-340.
7. Покровский Б. Н. SMART-цели в проективном портфолио // *Личность и культура*. – 2011. – №5. – с. 59-62.
8. Бранский В.П., Оганян К.М. Исследование взаимодействия экономической, политической и социокультурной самоорганизации // *Вестник ИнжЭкона, серия «Гуманитарные науки»*. – Вып. 1 (14). – 2007. – с. 38-47.

*Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет

ПОРЯДОК ОПРЕДЕЛЕНИЯ СТОИМОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. Н. Приходько

Вопрос формирования цены платной образовательной услуги актуален в связи с большой зависимостью бюджета образовательных учреждений от получения так называемых «внебюджетных средств» и возрастающей конкуренцией на рынке образовательных услуг. Многие государственные и коммерческие вузы потенциально способны готовить специалистов высочайшей квалификации, в том числе и на контрактной основе. Их количество влечет за собой конкурентную борьбу среди вузов за каждого потребителя коммерческой образовательной услуги, в которой не маловажную роль играет уровень и обоснованность цены этой услуги.

Особенно это актуально в области предоставления образовательных услуг в системе послевузовского профессионального образования из-за ежегодного сокращения бюджетных мест для обучения в аспирантуре и докторантуре, а также из-за сложности образовательного процесса при подготовке аспирантов и докторантов к защите диссертаций. При подготовке специалиста для получения ученой степени необходимо учитывать одновременно и процесс подготовки к сдаче кандидатских экзаменов для аспирантов и сложнейшую работу по научному руководству.

Расчет и формирование цены платной образовательной услуги осуществляется исходя из принципа обязательного отдельного учета образовательным учреждением доходов (расходов), полученных (произведенных) за счет предоставления платной образовательной услуги. При определении цены образовательной услуги необходимо учитывать ее качество.

Понятие «качество образования» предполагает сравнение результата образовательного процесса с некой моделью, принятой за эталон, стандарт. Мировой опыт свидетельствует, что обеспечение качества продукции и услуг в

нашем случае образовательные услуги) наиболее эффективно при применении международных стандартов ИСО 9000.

Что касается обоснования составляющих стоимости платной образовательной услуги в системе послевузовского профессионального образования то к этому вопросу существуют разные подходы. Один из самых эффективных это составление детальной сметы расходов необходимых для осуществления образовательного процесса.

Существует несколько форм подготовки специалистов с ученой степенью. Так аспиранты могут обучаться по очной и по заочной форме. Также существует соискательство ученой степени, и докторантура, как высшая ступень в системе послевузовского образования.

На примере аспирантов очной формы обучения следует отметить три этапа в подготовке аспиранта:

1. Вступительные экзамены в аспирантуру.
2. Кандидатские экзамены.
3. Подготовка аспиранта дневной (очной) формы обучения.

Подобным образом можно разложить на этапы и любую другую форму подготовки в системе послевузовского или дополнительного образования, с любой детальностью в зависимости от каждой конкретной ситуации.

Смету на каждый из этих этапов имеет смысл формировать отдельно, с целью выявления наиболее затратных частей процесса предоставления образовательной услуги и введения соответствующих повышающих или понижающих коэффициентов при определении итоговой стоимости услуги для потребителя. Понижающий или повышающий коэффициенты имеет смысл вводить при расчете стоимости в случае повышенного или недостаточного спроса предлагаемых услуг на образовательном рынке в целях стимулирования спроса потребителя.

Форма сметного расчета затрат на подготовку очного аспиранта представлена на рис. 1

№	Наименование	Исходные данные для расчета	Нормативный документ	Формула расчета	Сумма (руб.-коп.)

Рис. 1 Форма расчета затрат на подготовку аспиранта очной формы обучения

Используя подобные таблицы расчетов по каждому из этапов обучения, при учете всех их составляющих можно нарастающим итогом посчитать затраты и, следовательно, применив повышающий или понижающий коэффициент установленный вузом рассчитать итоговую стоимость образовательной услуги для потребителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Приказ Минобразования РФ от 27 марта 1998 г. N 814 «Об утверждении Положения о подготовке научно-педагогических и научных кадров в системе послевузовского профессионального образования в Российской Федерации»

*Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет

К ВОПРОСУ РАННЕЙ ПРОФИЛАКТИКИ НАРКОМАНИИ: НЕОЧЕВИДНЫЕ ФАКТОРЫ РИСКА.

Э. В. Жилина

Говоря о профилактике наркомании у детей и подростков, часто имеют в виду – как воспитать негативное отношение к наркотикам, как не допустить встречи ребенка с наркотиками, как уберечь от плохих компаний. И зачастую упускают главное: один ребенок, даже попав в «наркоманское» окружение, не станет экспериментировать с наркотиками, а другой и в более благополучной среде найдет товарищей, вращающихся «в определенных кругах», и пристрастится к наркотикам. От чего это зависит? Давайте рассмотрим некоторые факторы риска употребления психоактивных веществ (ПАВ), в том числе неочевидные.

Особенности семейных отношений.

Согласно исследованиям [1, 2 и др.], подавляющее большинство подростков и молодых людей (девушек), употребляющих наркотики, выросли в дисгармоничных семьях. Особого внимания в этой связи заслуживают дети, воспитываемые гиперопекающей или отстраненной матерью (особенно если она воспитывает ребенка одна). На первый взгляд, противоположные варианты? Не совсем, есть общие моменты.

1. В обоих случаях зачастую наблюдается отсутствие эмоциональной близости, надежного психологического контакта ребенка с родителями. При гиперопеке ребенок стремится «отодвинуться» от тотального контроля и чрезмерного общения с родителем. Во втором случае родитель сам держит ребенка на расстоянии и не позволяет к себе приблизиться. Ребенок, не имеющий психологического контакта с родителями, будет искать поддержку и понимание вне семьи. (И вовсе не обязательно он найдет ее среди «благополучных» детей.) Такой ребенок не склонен обращаться к родителям за помощью в сложных жизненных ситуациях. А как показывают исследования [1, 2], почти всегда начало употребления ПАВ происходит на фоне тех или иных актуальных проблем, с которыми подросток не может справиться самостоятельно.

2. Страдают самостоятельность ребенка и его уверенность в себе. Гиперопекающая мама стремится многое сделать за ребенка, зачастую делая и то, с чем ребенок вполне может справиться сам. У него нет ни возможностей для развития самостоятельности, ни ежедневных маленьких побед над собой – справился, сумел, преодолел, смог, сделал! – которые так необходимы для самоуважения. Кроме того, ребенок, за которого все делают и везде «стелют соломку», как следствие, на самом деле многого не умеет и проигрывает на фоне сверстников, что также не способствует росту уверенности в себе. В случае с отстраненной матерью ребенку предоставляется простор для самостоятельности. Но. Нет необходимой для освоения мира поддержки со стороны взрослого. Отстраненная мать не позволяет ребенку чувствовать достаточную поддержку, защищенность, спокойствие, дающие возможность в полной мере развиваться познавательной активности. Ребенок вырастает тревожным и неуверенным в себе. Конечно, есть и еще очень важный момент: ребенок отстраненной, эмоционально холодной матери обычно испытывает глубинные сомнения в том, что он любим

мамой, хорош, заслуживает признания и уважения. А без этого самоуважение формируется с трудом и всегда нестабильно.

3. Не развивается в достаточной мере умение строить близкие партнерские отношения с другими людьми. Отстраненная мать не дает к себе приблизиться, хотя по части партнерства может чему-то научить ребенка. С гиперопекающей матерью у ребенка могут быть близкие отношения. Но эти отношения с большим перекосом в тотальную зависимость и/или в симбиоз. Конечно, любые детско-родительские отношения содержат элемент зависимости, и чем младше ребенок, тем выраженность этого компонента сильнее. Но в хорошем варианте автономия ребенка с возрастом повышается. В гиперопекающих семьях снижение контроля и зависимости могут сильно отставать от возрастающих возможностей и потребностей ребенка. С одной стороны, ребенок не чувствует себя в достаточной степени большим, взрослым. С другой стороны, очень часто гиперопекающие родители препятствуют расширению круга знакомств своего ребенка и поддержанию приятельских и дружеских отношений ребенка со сверстниками. Особенно остро этот вопрос стоит в неполных семьях с единственным ребенком. Подросток не набирает необходимых социальных навыков и испытывает возрастающую неудовлетворенность своим ближайшим окружением. Отсюда недалеко до протестных реакций и поиска «нормальных отношений» вне этого круга. А с учетом того, что завязывать и поддерживать приятельские и дружеские отношения подросток зачастую не умеет, плюс вышеперечисленные личностные особенности (низкое самоуважение, несамостоятельность, привычка к зависимости от других), - высок риск попадания в отношения неблагоприятные.

Важность партнерских отношений в том, что в них ребенок учится высказывать и отстаивать свое мнение, учится критически относиться к мнению (и давлению) окружающих, даже очень авторитетных, учится уважать себя как человека, способного влиять на решения авторитетных взрослых и принимать самостоятельные решения. Архиважные качества подростка в контексте проблемы употребления ПАВ!

Способ справляться с тяжелыми переживаниями.

Никоим образом, не претендуя на обзор всех выделенных исследователями особенностей семейных отношений, повышающих риск употребления ПАВ ребенком (подростком), коротко остановимся еще на одном моменте, который редко рассматривают в контексте этой проблемы. А именно: пищевые и лекарственные привычки родителей. Риск употребления ПАВ ребенком повышается, если его родители при душевном или телесном дискомфорте склонны «заедать» или «запивать» проблему; при малейшем недомогании сразу принимают лекарственные препараты, легко «назначают себе» успокоительные и прочие препараты для коррекции настроения. В этой связи, вызывает тревогу все возрастающее количество телевизионной лекарственной рекламы, призывающей к срочному избавлению от любого дискомфорта медикаментозными средствами.

Риск употребления ПАВ ниже у тех детей, родители которых в трудных жизненных ситуациях: делятся переживаниями со своими близкими, с друзьями, стараются отвлечься книгами, общением с людьми, работой, хобби, при необходимости обращаются за профессиональной психологической помощью. В этих случаях прогноз благоприятный.

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью.

Многие авторы публикаций по проблеме синдрома дефицита внимания с гипер- и гиперактивностью (СДВГ) отмечают, что у таких детей (подростков) выше риск употребления ПАВ, чем у их нормально развивающихся сверстников. Почему? Указывают на такие особенности детей с СДВГ, как импульсивность, недостаточная оценка опасности, слабая критика собственного поведения, неумение учиться на своих ошибках, неумение верно оценивать отдаленные последствия своих действий. Действительно, все это играет определенную роль в приобщении подростка к наркотикам. Но с учетом вышесказанного, можно предположить и другие важные особенности детей с СДВГ, обусловленные трудностями их воспитания.

Во-первых, в силу импульсивности, слабого самоконтроля, склонности попадать во «всякие истории», неадекватностях в общении (в частности, инфантильное поведение) и т. п., – родители гиперактивных детей вынужденно придерживаются гиперопекающей позиции, чтобы защитить своего ребенка и защитить окружающих людей от него. Даже если у родителей нет склонности к гиперопеке, очень трудно удержаться от того, чтобы не начать чрезмерно опекавать и контролировать столь подвижное и потенциально опасное (для себя и для окружающих) существо, как гиперактивный ребенок с дефицитом внимания.

Во-вторых, ребенку с СДВГ зачастую трудно чувствовать себя успешным. Его много ругают за поведение и мало хвалят за достижения, – т. к. клинические проявления гиперактивности и невнимательности воспринимаются окружающими как «невоспитанность», «избалованность», а в познавательной, учебной, практической и др. видах деятельности гиперактивный ребенок довольно часто не на высоте в силу, опять же, клинических особенностей синдрома.

В-третьих, психологическая незрелость ребенка (подростка) с СДВГ мешает ему устанавливать и поддерживать адекватные возрасту дружеские отношения со сверстниками. Часто у таких детей есть временные или постоянные трудности в общении.

В-четвертых, мамы детей с СДВГ редко ощущают себя хорошей мамой, при этом ежедневно испытывая чрезмерные психические нагрузки и постоянно «вкладываясь» в заботу о ребенке и решая связанные с ним проблемы. Без необходимой психологической поддержки со стороны близких и специалистов, работающих с ребенком, мамы таких детей склонны к депрессивным переживаниям. Мама в плохом состоянии оказывает крайне негативное воздействие на ребенка с СДВГ. Поэтому во благо ребенка она должна прикладывать особые усилия для поддержания собственного душевного и физического здоровья.

В силу сказанного, родителям, воспитывающим ребенка с дефицитом внимания и гиперактивностью, нужно особенно заботиться о развитии его самостоятельности, уверенности в себе, социальной компетентности и учить его справляться с возникающими трудностями конструктивными способами.

Выводы.

Если мы хотим уберечь своего ребенка от наркотической опасности в будущем, сейчас нам нужно заботиться о том, чтобы он рос в атмосфере принятия и поддержки. Чтобы он чувствовал себя хорошим и умелым, достаточно самостоятельным и взрослым. Чтобы он знал, что мама – взрослый человек, она

справится со своими проблемами без его помощи, хотя его помощь и заботу о себе ценит. Чтобы у него были друзья-сверстники, и чтобы с этими друзьями он имел возможность регулярно встречаться и играть. Чтобы у него были дела-занятия, от которых он получает удовольствие. Чтобы у него была хотя бы одна область, в которой он чувствует себя успешным (именно он сам, а не тренер или родители!) и может в ней расти. Чтобы у него было время и пространство просто поиграть - хотя бы немножко, но каждый день. А с наркотиками, если будет нужно, он сам справится. К сожалению, почти нет шансов, что ребенок с ними не встретится ни разу в жизни. А если ему понадобится наша помощь – он ее попросит. Будем надеяться – у нас.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березин, С. В. Психология наркотической зависимости и созависимости / С. В. Березин, К. Н. Лисецкий, Е. А. Назаров. – М.: МПА, 2001.
2. Как уберечь ребенка от наркотиков / под ред. Н. А. Залыгина. – Мн., 2000.

*Академическая гимназия СПбГУ

КАК ПОМОЧЬ ДЕТЯМ УЧИТЬСЯ

Т. В. Колосова

*Воспитатель непременно
должен устроить дело так,
чтобы в начале ученья
дитя не могло не успеть...*
К. Д. Ушинский

Для того чтобы ребёнок очень ждал своего первого школьного дня, надо всё, что связано с подготовкой к школе, сделать интересным для него.

Вам предстоит купить и форму, и портфель, и тетради, и карандаши, альбомы для рисования. Обязательно возьмите малыша с собой в магазин. Надо, чтобы ребёнок мог постоять у прилавка, перебирая все эти совершенно новые для него вещи, чтобы мог выбрать для себя те из них, которые больше нравятся.

Но вот приятные хлопоты позади: сложен на завтра портфель, висит выглаженный школьный костюм с белым воротничком, стоят ярко начищенные туфли. Всё сверкающее, новенькое? А цветы не забыли? Ни в коем случае. Без цветов, какой же праздник!

Да, но никакие цветы не помогут, и праздник будет вконец испорчен, если перед уходом в школу вы будете торопить ребёнка, искать вдруг куда-то пропавшие вещи или в последнюю минуту гладить рубашку. Нет, нет, пожалуйста, приготовьте с вечера всё и обязательно вместе с ним. Помните, что от того, как ваш ребёнок проведёт эти пол часа перед школой, от тех слов, которые вы скажете ему на прощание, зависит порой весь его школьный день.

На дом задали уроки. Начались будни. Каждый день вы встречаете своего ребёнка одним и тем же вопросом: «Ну, как в школе? Что нового? Отметок никаких не получал?» Вы придирчиво рассматриваете первые палочки, первые циферки. Не сердитесь: вспомните, что и вам когда-то эти крючочки давались нелегко.

И вот первая отметка. Вообще-то учителя начальных классов стараются не ставить двоек своим ученикам, а рисуют в тетрадях солнышки или смешных улыбчивых человечков, приклеивают весёлые наклейки. Но вдруг.... Ни в коем случае не браните ребёнка, не упрекайте в несообразительности, неряшливости. Вам кажется, что если не поругать за первые промахи, то ребёнок будет относиться к ним как к чему-то вполне нормальному.... Так как же быть? Вероятно, надо всем своим видом показать, что плохая отметка вас не расстроила: ...чтобы человек ни делал – строит ли он мосты или выводит палочки, он должен всё это делать хорошо, вкладывая в работу душу на пределе своих возможностей. Это надо объяснить ребёнку так, чтобы он понял: главное не отметка, а тот труд, который за ней стоит.

Надо ли готовить с первоклассником уроки? В настоящее время домашнее задание в первом классе не задают. И всё-таки на первых порах ваш маленький ученик нуждается в вашей помощи, в том, чтобы помочь положить все учебники и тетради, письменные принадлежности в портфель. Просмотреть ещё раз расписание уроков, всё ли взяли для рисования и технологии, положили ли форму для физкультуры. Первокласснику необходим свой столик, своя настольная лампа, своя книжная полочка. Проследите, чтобы ваш малыш ничего не искал: всем его вещам надо найти строго определённое место.

Иногда ребёнок рано научится читать, очень любит книги, прекрасно рассказывает, хорошо считает, а вот пишет никуда не годно. В наш век каллиграфическое письмо, безусловно, не самое главное, и если ребёнок владеет речью, то, в конце концов, пусть пишет не так уж красиво, не надо его за это ругать.

Но, почему, же учителя начальной школы всё-таки добиваются у своих воспитанников умения красиво и чётко писать? Прежде всего, потому, что правильное с точки зрения каллиграфии письмо обычно бывает потом и грамотным: ребёнок рано привыкает видеть всегда одинаковый, грамотный облик слова. Вместе с тем родители знают, что чем старше дети, тем более разнообразными, непохожими становятся их почерки, и тут ничего не поделаешь. Поэтому, если у вашего ребёнка не получается каллиграфического письма, не печальтесь особенно. А вот приучить его писать крупно, чисто, соблюдая поля и красные строки, очень важно. Опять-таки, прежде всего из соображений воспитательных: человек должен всё делать красиво, решительно всё. Помогите же ему в этом добрым словом и самим своим присутствием.

Наверное, вы, как и все родители, спросите: «А когда же можно оставлять ребёнка наедине со своими уроками?».

На наш взгляд, как можно раньше, едва вы почувствуете, что он может обходиться без вас. Резко делать этого не надо – отойдите сначала по каким-то своим делам, а потом постепенно он привыкнет, что вас нет рядом. Затянуть этот процесс тоже опасно: есть дети, которых уже и детьми-то не назовёшь, а с ними всё ещё готовят уроки мамы, папы, бабушки. Это очень вредно. Такие дети не могут решительно ни в чём обходиться без взрослого и чувствуют себя без него совершенно беспомощным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Диалоги о воспитании: Книга для родителей / Под ред. В. Н. Столетова; Сост. О.Г. Свердлов. — М.: Педагогика, 1985.-288с.

2. Овчинникова Евгения «Проверяем готовность к школе» // Начальная школа. 2011. №3.
 3. Цылев Виктор «Подумаем о ребенке. О пользе педагогической диагностики при поступлении в школу» // Начальная школа. 2003. № 19.
 4. Шкуричева Наталья «Я хочу учиться вместе...» // Начальная школа. 2011 №13.
- *ГБОУ СОШ №516 Невского района г. С-Пб.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ АРТ-ТЕРАПИИ НА ЗАНЯТИЯХ РАЗЛИЧНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ.

Л. Е. Трушталеvская

В современном мире в геометрической прогрессии возрастает количество детей и подростков, имеющих серьезные личностные проблемы. В частности, алекситимия, которую уже окрестили «болезнью 21 века», знакома практически каждому. Что такое алекситимия? Это неумение человека выражать свои переживания, чувства, а, как правило, и неумение осознать и понять, какие же чувства он испытывает в данный момент.

Диагностика алекситимии у современных подростков по «Торонтской алекситимической шкале» показывает очень высокий ее уровень.

Современные подростки зачастую не распознают свои чувства, накапливают эмоциональный негатив благодаря неумению эти чувства выражать, также не в состоянии распознать эмоции и чувства других людей.

Это приводит подростков к возникновению повышенной тревожности, и, как следствие, к невротическому расстройству.

Развитию алекситимии способствуют компьютер, телевизор, другая воспроизводящая техника. Ребенок с детства приучается бездумно потреблять предлагаемую ему продукцию – фильмы, музыку не всегда адекватного содержания, компьютерные игры.

Коррекция этой проблемы на уровне сознания традиционными психологическими методами не всегда возможна. Тем более, что ребенок, а часто его родители не осознают данной проблемы и не обратятся за специализированной психологической помощью.

Таких проблемных детей можно выявить, когда они приходят в дополнительное образование. Педагог дополнительного образования может обратить внимание на существующую проблему, и используя методы арт-терапии целенаправленно работать с существующей детской проблемой, такой как алекситимия. Поэтому использование методов арт-терапии на занятиях в дополнительном образовании актуально.

Методы арт-терапии в дополнительном образовании используются, но их использование, как правило, эпизодическое, не имеющее системности. Методы арт-терапии изучались, прежде всего, как методы развития эмоциональной сферы детей. Психологическая проблема алекситимии также связана с эмоциональной сферой, но она намного глубже. Подростки, страдающие алекситимией, нуждаются в специальном коррекционном воздействии. Изучение возможностей использования методов арт-терапии в дополнительном образовании на занятиях

разной направленности с целью коррекции психологических проблем подростков, таких как алекситимия, не проводилось. Опыт нашей работы показывает возможности использования арт-терапии на занятиях различной направленности – социально-психологической, экологической, художественной, краеведческой и т.д.

Методы арт-терапии развивают эмоциональную сферу детей и подростков, воспитанники научаются выражать свои эмоции и чувства, что предотвращает возникновение алекситимии или значительно снижает ее уровень.

Результатом реализации методов арт-терапии в дополнительном образовании можно считать снижение уровня тревожности у воспитанников, снижение уровня алекситимии – развивается эмоциональная сфера воспитанников, повышается их мотивация к занятиям, улучшается психологическое и физическое здоровье.

Методы арт-терапии дают положительные результаты при решении эмоциональных проблем детей и подростков, проблем в общении со сверстниками и взрослыми, а также проблем зависимостей, прежде всего, компьютерной.

Технологичность использования методов арт-терапии заключается в том, что эти методы можно использовать при работе с детьми и подростками на занятиях любой направленности – социально-психологической, художественной, краеведческой и т.д.

Практическая значимость методов арт-терапии заключается в том, что эти методы яркие, интересны, нравятся детям и подросткам, поэтому их использование в дополнительном образовании значимо как для решения конкретных психологических проблем (алекситимии), так и для комплексной реализации целей и задач, поставленных на занятиях дополнительного образования, а также для повышения мотивации на занятиях в дополнительном образовании.

Возможности использования различных методов арт-терапии (музыкальной, изобразительной, драма-терапии) на занятиях различной направленности в дополнительном образовании детей и подростков велики. Разработка конкретных методов коррекции психологических проблем в дополнительном образовании делает психологическую помощь эффективной, более доступной и своевременной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Копытин А. И. Основы арт-терапии, М., Наука, 2001, 385с.
2. Познай себя и других. Сборник методик / Составитель С. Ф. Спичак, А. Г. Синицын. - М. 1994.-96с.
3. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: Учебн. Пособие. М.: 1999.-384с.

* Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет

ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИАЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ПРИНЦИПЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

О. Б. Годлиник

Разрабатываемая нами концепция психологического сопровождения подготовки специалиста в техническом вузе базируется на идеях профессора М. К. Тутушкиной – основателя и долгие годы заведующей кафедрой практической психологии СПбГАСУ. В основе разработок лежат долгий опыт преподавания практической психологии и результаты инициативных исследований, проводимых сотрудниками кафедры в составе авторских коллективов, а также совместно со студентами СПбГАСУ.

Современная высшая школа декларирует необходимость перехода на личностно-ориентированную модель образования. С позиции «экономического человека» надо переходить на позиции «человеческого человека», то есть на гуманистическую, психологическую позицию, согласно которой образование должно способствовать интеллектуальному и нравственному самосовершенствованию индивидуальности и личности человека.

Гуманизм (человеческий, человеческий) – признание человека как личности, его права на свободное развитие и проявление своих способностей.

Гуманизация образования включает в себя оптимальное использование свойств индивидуальности и совершенствование профессиональной подготовки. Очень важно создать условия, при которых студенту было бы приятно учиться, а преподавателю – учить. Но не менее важно, чтобы человек понимал, что он делает, зачем он это делает, видел результаты своей деятельности, а также мог предвидеть социальные и психологические последствия своего труда.

В техническом образовании гуманизация имеет два важнейших направления. Первое – это гуманизация самого технического знания. Она должна войти в ткань преподаваемых предметов через повышение общекультурной и психологической подготовки преподавателей технических вузов. Второе – это гуманизация образования через раскрытие творческого потенциала индивидуальности преподавателя и студента путем психологической подготовки во время их обучения в вузе. Чтобы эффективность овладения знаниями, в том числе и психологическими, была высокой, человек должен прийти к их необходимости. Процесс обучения, совмещаемый с практикой, должен стать внутренней потребностью человека.

Гуманитаризация образования выступает одним из условий его гуманизации, за счет включения в образовательные программы гуманитарных дисциплин, имеющих своим предметом те или иные проявления человеческой духовности. Гуманитаризация направлена на овладение компетенциями, предполагающими приобщение к гуманитарной культуре, то есть к знаниям, описывающим мир

человека и базовым ценностям, выработанным человечеством за всю историю своего существования.

По нашему мнению, системообразующим фактором гуманитаризации технического образования является преподавание психологических дисциплин, интегрирующих достижения гуманитарных, общественных и естественных наук.

Исходя из принципов гуманизации и гуманитаризации технического образования кафедра практической психологии разработала программу психологической подготовки студентов технического вуза и успешно внедрила ее в практику преподавания в виде обязательных курсов и дисциплин по выбору студентов.

В развитие идей М. К. Тутушкиной преподавателями кафедры было выделено три основных компонента в психологической подготовке специалистов с высшим образованием, которые в дальнейшем были переосмыслены и дополнены новым содержанием. Это психологическая культура, психологическая компетентность в профессиональной деятельности и навыки самопрезентации.

Охарактеризуем эти компоненты.

Психологическая культура включает три составляющих: 1) знание основных понятий и концепций психологии, имена ученых, внесших наибольший вклад в развитие науки; свободное владение психологической терминологией; 2) понимание ценности и заботу о психологическом здоровье, своем и других людей, которое заключается в желание понять самого себя, другого человека; 3) культуру поведения и общения. Человек не должен бояться узнать о себе что-то новое, неожиданное. Это поможет ему избавиться от многих вещей, которые мешают в жизни. Он станет веселее, непринужденнее, перестанет испытывать ненужный страх, быстрее будет выходить из состояния психологического кризиса. А это – залог долголетней и плодотворной жизни.

Психологическая компетентность – комплекс знаний и психологических умений, необходимых для решения задач в различных областях деятельности. Для каждой специальности должен быть подготовлен и освоен свой комплекс психологических знаний. Особенно это касается подготовки современных специалистов, ответственных за формирование искусственной среды обитания человека. Именно таких специалистов и готовят на всех факультетах СПбГАСУ. Не секрет, что в России, опережающей многие страны мира по разработке сложных технологий, особенно военных, добыче сырья и пр. качество повседневного бытия оставляет желать лучшего. И причина этого не экономическая, а, прежде всего, психологическая. Любой технический специалист, независимо от того, чем он занимается, должен понимать, что конечным пользователем его продукции является человек – чувствующий, думающий, живущий.

Самопрезентация – умение человека представлять себя перед другими людьми. Это качество очень важно сформировать в условиях современного общества, когда молодому специалисту приходится самому искать работу и конкурировать на рынке труда. От того, насколько он знает и понимает сильные и слабые стороны своей индивидуальности, свой внутренний потенциал, зависит возможность получения хорошо оплачиваемой и интересной работы по специальности.

Работа по повышению психологической и общей культуры (гуманитаризация образования) проводится на занятиях по психологии и близких к

ней дисциплинах – философии, социологии, культурологи и др. Ориентация на психологическую культуру заложена в учебных программах основных и элективных курсов по психологии, а также в рекомендациях по самостоятельной работе студентов и указанию на написанию курсовой работы.

Навыки самопрезентации лучше всего формируются при участии в социально-психологических тренингах, при подготовке докладов и выступлений на семинарских занятиях, при обучении на элективных курсах «Психология общения» и «Психология делового общения».

Наиболее ответственной частью психологической подготовки как составляющей психологического сопровождения является формирование психологической компетентности. Ее должны обеспечивать как основная психологическая дисциплина, так и психологические дисциплины по выбору студента, ориентированные на специфику факультета, а также курсовая и научно-(учебно) исследовательские работы студентов, выполняемые под руководством преподавателей и аспирантов кафедры практической психологии.

Согласно нашей концепции психологического сопровождения, преподаваемые психологические дисциплины должны обеспечивать последовательное овладение психологическими основами общекультурных компетенций.

Первый раздел основной психологической дисциплины включается в программу первого курса. Цель раздела – развитие психологической культуры психологической культуры студента и формирование психологической компетентности.

Первый год обучения в вузе сопровождается повышенным нервным и эмоциональным напряжением, вызванным новыми, непривычными организацией и режимом учебы, большей свободой и самостоятельностью, большим потоком информации (в вузе за пять лет изучается примерно в пять раз больше учебных дисциплин, чем в школе за 10-11 лет), двумя зачетными и экзаменационными сессиями в году (по сути, концентрированная отчетность раз в полгода). Это непривычно для вчерашних школьников, составляющую большую часть первокурсников. В результате значительное количество отчислений после первых сессий происходит из-за неумения студентов адаптироваться к условиям обучения в вузе.

Изучение своей индивидуальности помогает первокурсникам адаптироваться к новым условиям, самостоятельно планировать свою работу с учетом психологических особенностей, глубже и с наименьшими затратами овладевать знаниями и навыками, целенаправленно формируя индивидуальный стиль познавательной деятельности, способствует выработке качеств, необходимых будущему профессионалу.

Особая роль в развитии психологической культуры и компетентности и формировании общекультурных компетенций по нашему мнению принадлежит составлению психологического портрета, являющегося основной целью практических занятий по психологии студентов первого курса.

Самопознание с применением различных психологических методов связывает теорию с практикой, развивает навыки рефлексии, создает предпосылки для формирования личностной и профессиональной идентичности.

Второй раздел курса ориентирован на повышение социально-психологической компетентности профессионала, включая навыки самопрезентации, овладение компетенциями в области конкретной совместной профессиональной деятельности. Преподавание данного раздела целесообразно на третьем курсе обучения, в критический период формирования профессионального самосознания и профессиональной идентичности.

Курсы по выбору студентов, логично предлагать после завершения изучения основного курса. Это позволяет студенту сделать более осознанный, ответственный выбор с учетом профессиональных интересов.

К сожалению, новые учебные планы СПбГАСУ не учитывают психологической целесообразности организации преподавания психологии, способствующей более полной реализации принципов гуманизации и гуманитаризации технического образования и повышению эффективности психологического сопровождения.

В настоящее время можно выделить несколько направлений подготовки бакалавров в СПбГАСУ, предполагающих преподавание дополнительных психологических дисциплин.

Студентам, обучающимся по направлению «Архитектура» читается дисциплина «Средовая психология», предметом исследования в которой являются взаимосвязи между предметно-пространственной средой, как естественной, так и искусственной, и поведением и психикой человека.

Студентам факультета инженерно-экологических систем, строительного факультета и факультета городского строительства и жилищно-коммунального хозяйства предлагается курс по психологии делового общения.

Студенты, обучающиеся по ряду специальностей автомобильно-дорожного факультета, могут слушать и участвовать в исследованиях по тематике «Транспортной психологии» и «Экономической психологии».

Студенты – менеджеры обучаются по дисциплине «Организационное поведение».

На отдельных специальностях (профилях) на строительном и инженерно-экологическом факультете ведется подготовка по «Психологии творчества».

Будущим специалистам по строительству уникальных зданий и сооружений предлагается курс по психологическим аспектам управления коллективом.

Таким образом, принципы гуманизации и гуманитаризации высшего технического образования являются важнейшими принципами психологического сопровождения в техническом вузе.

* Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет

КОММУНИКАТИВНЫЕ ПРООФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА КАК ФАКТОР ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ

Е. В. Дворцова, Ю. В. Угрюмова

В современных условиях гуманизации образования особенно остро стоит задача развития личности учащихся, изучения их индивидуальных особенностей.

Необходимо создание условий, обеспечивающих наиболее полную реализацию потенциала личности и развитие ее способностей, становление индивидуальности каждого конкретного школьника.

В связи с этим возрастает роль личности педагога в процессе формирования индивидуальности учащихся. Так как профессия учитель требует большой самоотдачи, то в данной области имеет место быть такое явление как профессиональное выгорание.

Синдром выгорания представляет собой процесс постепенной утраты эмоциональной, когнитивной и физической энергии, проявляющийся в симптомах эмоционального, умственного истощения, физического утомления, личностной отстраненности и снижения удовлетворения исполнением работы. Он рассматривается как результат неудачно разрешенного стресса на рабочем месте [1, 4, 6].

Синдром эмоционального выгорания, характеризующийся эмоциональной сухостью педагога, расширением сферы экономии эмоций, личностной отстраненностью, игнорированием индивидуальных особенностей учащихся, оказывает достаточно сильное влияние на характер профессионального общения учителя [2, 8].

Данная профессиональная деформация мешает полноценному управлению учебным процессом, оказанию необходимой психологической помощи, становлению профессионального коллектива. Реальная педагогическая практика показывает, что сегодня довольно четко прослеживается факт потери интереса к ученику как к личности, неприятие его таким, какой он есть, упрощение эмоциональной стороны профессионального общения. Многие педагоги отмечают у себя наличие психических состояний, дестабилизирующих профессиональную деятельность (тревожность, уныние, подавленность, апатия, разочарование, хроническая усталость).

Профессия педагог принадлежит к числу так называемых коммуникативных профессий. Решая образовательно-воспитательные задачи, педагог вступает во взаимодействие, прежде всего с учениками. Но область профессиональных контактов отдельного педагога значительно шире: он общается с коллегами, с администрацией своего учреждения, а также с родителями воспитанников [5].

Коммуникативная компетентность как важная составляющая общей профессиональной компетентности учителя непосредственно связана с эффективностью взаимодействия, общения человека в соответствии с требованиями педагогических проблемных ситуаций, которые необходимо разрешить.

Компоненты данной компетентности – толерантность, коммуникативность, уверенность в себе, адаптивность, тактичность, самообладание, организаторские способности, целеустремленность, ответственность.

Таким образом, проблема профилактики профессионального выгорания является одной из важнейших в профессии учителя. Коммуникативные качества являются профессионально-важными для педагога.

В этой связи важно выявить взаимосвязь коммуникативных профессионально-важных качеств с эмоциональным выгоранием учителя.

Гипотеза: между коммуникативными профессионально-важными качествами и профессиональным выгоранием в профессии учителя существует

следующая взаимосвязь: чем выше уровень коммуникативных ПВК, тем ниже выгорание.

Методики:

1) Опросник «Профессиональное выгорание» Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Старченковой.

2) Методика диагностики эмоционального выгорания В. В. Бойко.

3) Многофакторный опросник индивидуально-психологических особенностей личности Кеттелла (блок коммуникативных качеств: А – общительность; Н – социальная смелость; L – подозрительность; E – доминантность; F – беспечность; Q₂ – неконформизм; N – дипломатичность).

4) Тест «Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии» И. М. Юсупов.

5) Тест «Определение уровня эмпатии» В. В. Бойко.

6) Тест «Коммуникативные и организаторские склонности».

Выборка: учителя МБОУ «Средней общеобразовательной школы №2» и учителя МБОУ «Гимназия №73», города Новокузнецка, в количестве 70 человек, из них все женщины, в возрасте от 32 до 45 лет.

Диагностика профессионального выгорания по методике Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Старченковой показала, что у большинства респондентов выявлен средний уровень профессионального выгорания.

По методике диагностики эмоционального выгорания В. В. Бойко получены следующие результаты.

По фазе «тревожное напряжение»: «переживание психотравмирующих обстоятельств» у учителей является складывающимся симптомом у 65 % респондентов. По показателю «тревоги и депрессии» наблюдается складывающийся симптом у 62 % учителей. По показателю «загнанность в клетку» – складывающийся симптом у 70 % учителей. По показателю «неудовлетворенности собой» – складывающийся симптом у 63 %. По изучению сформированности фазы «тревожного напряжения» в целом, можно утверждать, что у 73 % испытуемых, фаза находится в стадии формирования.

По фазе «резистенции»: по признаку «неадекватное (избирательное) эмоциональное реагирование» наблюдается складывающийся симптом у 63 % респондентов. По показателю «редукция профессиональных обязанностей» складывающийся симптом характерен для 70 % респондентов. По признаку «расширение сферы экономии эмоций» можно утверждать, что у учителей складывающийся симптом у 66 % испытуемых. По показателю «эмоционально-нравственная дезориентация» можно утверждать, что у 67 % испытуемых имеет место складывающийся симптом. По изучению сформированности фазы «резистенции» в целом выявлено, что у 61 % испытуемых фаза находится в стадии формирования.

По фазе «истощения»: по компоненту «эмоционального дефицита» можно констатировать, что у 63 % респондентов складывающийся симптом. По показателю «эмоциональная отстраненность» можно утверждать, что у 59 % респондентов имеют складывающийся симптом. По изучению «личностной отстраненности» учителей, можно утверждать, что у 60% респондентов преобладает складывающийся симптом. По изучаемому признаку «психосоматические и психовегетативные нарушения», можно констатировать, что

у 50% респондентов наблюдается складывающийся симптом. По изучению сформированности фазы «истощения» в целом можно утверждать, что данная фаза находится в стадии формирования у 80 % респондентов.

В результате корреляционного анализа было установлено, что профессиональное выгорание у педагогов имеет обратную взаимосвязь с показателями по коммуникативным профессионально-важным качеств на уровне значимости $p \leq 0,01$, а именно с такими показателями как: социальная смелость, доминантность, дипломатичность, коммуникативные и организаторские склонности.

Таким образом, в результате проведенного исследования доказано, что чем больше развиты коммуникативные качества учителя, тем ниже его эмоциональное выгорание. Следовательно, развивая коммуникативные профессионально-важные качества, можно осуществлять профилактику профессионального выгорания педагогов. В этой связи целесообразным представляется включение коммуникативных психологических тренингов в систему повышения квалификации педагогов.

Практическая значимость проведенного исследования заключается в том, что результаты исследований могут быть использованы при организации системы психологического обеспечения профессиональной деятельности учителей с учетом профилактики развития профессионального выгорания, что позволит отсрочить появление данного негативного явления на как можно более долгий срок.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других [Текст] / В. В. Бойко. – М.: Наука, 1996. - 154 с.
2. Борисова М. В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов [Текст] / М. В. Борисова // Вопросы психологии, 2005.
3. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика [Текст]: /Н. Е.Водопьянова, Е. С.Старченкова. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.
4. Грабе М. Синдром выгорания. Болезнь нашего времени [Текст] / М. Грабе. – СПб.: «Речь», 2008.
5. Маркова А. К. Психология труда учителя [Текст]/А. К.Маркова, М.: Просвещение, 1993г. – 192с.
6. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии [Текст] / В.Е. Орел // Психологический журнал. – 2001.
7. Осухова Н. Г., Кожевникова В. В. Возвращение к жизни: [Методические материалы для ведущих тренингов и семинаров по профилактике профессионального выгорания] // Помощь помощнику: социально-психологическое сопровождение социальных работников / Под ред. Н. Г. Осуховой. – М.: Изд-во «Амиго-пресс», 2006. – С. 96-112.
8. Сушенцова Л. В. Профессиональное выгорание педагога: сущность, диагностика, профилактика [Текст] / Л. В. Сушенцова // Инновационная сельская школа: от идеи к результату : сб. ст. / Федер. агентство по образованию, ГОУ ВПО «Мар. гос. ун-т», Администрация муницип. образования «Медведев. муницип. р-н» Респ. Марий Эл. – Йошкар-Ола : ГОУВПО «Мар. гос. ун-т» , 2006. – С. 190-198

*Новокузнецкий филиал-институт Кемеровского государственного университета

ПСИХОСОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ В УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: НЕЙРО-ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ПРОГРАММИРОВАНИЕ

С. И. Капица

Одной из тенденций в современной социологии является возврат к действующему субъекту (актору), к его индивидуальности и к смыслу, который он

придает своим действиям. У социологов все чаще возникает чувство пресыщенности количественными, формализованными методами. С запаздыванием в несколько лет по отношению к западным социологам мы еще только начинаем по достоинству оценивать понимающую социологию Макса Вебера и переходить в профессиональной повседневности к качественным методам, которые способствуют постижению смыслов действий индивидов. Приемы использования базовых положений и структуры субъективного опыта, объясняемые нейро-лингвистическим программированием (НЛП) окажут неоценимую услугу в плане лучшего понимания социума и проведения в нем изменений.

Как известно, понятие «психосоциология» возникло в Западной Европе в 60-х годах XX века, обозначив новое направление, представляющее междисциплинарную интеграцию, претендующую на особый вид практики и предполагающую активное привлечение действенных психологических методов, как для изучения социального, так и для проведения смелых экспериментов и изменений в социальных общностях разных уровней, по крайней мере, тактически в микросоциальной сфере. Это – практика изменения субъектов социального действия, соответствующая их собственным запросам и повышающая продуктивность реализации личностных потенциалов и профессиональное мастерство, благодаря глубокому знанию отношений между социальным и психическим на индивидуальном и коллективном уровнях.

В процессе своего становления психосоциология, постепенно обретая предметный статус и известность, претерпевала сложные взаимодействия с психоанализом и критической социологией, именуясь при этом по-разному: социальная клиническая психология, институциональный анализ, клиническая социология.

Сегодня психосоциологию называют «клиникой изменения», «практикой интервенции». Это – особое, отдельное направление социологии, специфика которого состоит в оперативном вмешательстве, инициировании изменений, активном взаимодействии социолога с социальными субъектами.

Особенная, исключительно активная манера подхода к той или иной проблеме как раз и характерна для нейро-лингвистического программирования, успех которых базируется не столько на теоретических положениях, сколько на доведенных до совершенства технологиях. Их авторы выступают против радикальных и крупномасштабных преобразований общественной жизни, обращая свое внимание на внутренний мир отдельного человека. Гуманистический пафос, стремление наделить человека ясным пониманием своей жизненной ситуации, помочь ему стать честным с самим собой и с другими людьми лежат в основе психосоциологических подходов.

В центре внимания психосоциологии находится пограничная, слабо концептуализированная область между социологией и психологией, включающая в себя как теоретические аспекты, так и социальную практику. Уже на ранней стадии своего возникновения она вызывает жаркие споры. Соотносясь с опытом других стран и, в частности, с американским и французским, следует отметить, что данный вид практики неоднократно подвергался критике как средство манипуляции. Однако ответственность здесь, в первую очередь, несут те люди, которые могут неэтично использовать психосоциологические техники. Более того, приобретаемое человеком умение различать используемые техники уже само по

себе может служить как антиманипуляторское средство.

Нейро-лингвистическое программирование - одна из самых современных технологий коммуникации и изменения человека или группы, представляющая из себя набор очень точных психотехнических инструментов и методику их использования в любой области деятельности, так или иначе, связанной с общением [1, 3].

В руках квалифицированного специалиста НЛП, как оригинальный синтез теоретических и практических разработок, превращается в мощный инструмент, позволяющий добиться успеха в коммуникации, преодолеть трудности и препятствия человеческого взаимодействия.

Основные положения НЛП относятся к четырем сферам: человеческой коммуникации, языку, поведению и изменению [2]. При этом один и тот же постулат может касаться сразу нескольких областей. Итак, что же это за аксиомы?

1. Смысл коммуникации - в ответной реакции собеседника.
2. Карта реальности (наше видение мира) – это еще не сама реальность.
3. Язык - лишь вторичное представление опыта.
4. Невербальный язык - самый правдивый источник информации.
5. Поведение - это еще не сам человек.
6. Каждый выбирает и делает лучшее из того, на что он способен.
7. Человек способен к адаптации.
8. Каждое действие имеет позитивное намерение и поэтому полезно и значимо.
9. Тело и разум - единая кибернетическая система.
10. Чем больше выборов, тем больше свободы.
11. У каждого есть ресурсы для изменения.
12. Все, что возможно в этом мире, возможно и для меня.
13. Взгляните на неудачу как на обратную связь.

Анализируя вышеприведенные положения, можно сделать вывод о их направленности на регулирование качества коммуникации и взаимодействия актора с окружающей средой. Эти положения могут служить «дорожной картой» в управленческой деятельности, если их рассматривать как нормы взаимодействия в трудовом коллективе. Так, например, первое положение устанавливает ответственность актора за качество производимой им коммуникации, прямо указывая индикатор, по которому эту коммуникацию можно оценить. Обычно, в управленческой деятельности, интеракция осуществляется через господство, то есть через средство коммуникации, состоящее из структуры приказа и подчинения. Положение НЛП обращает внимание руководителя на необходимость учитывать не только «что» в структуре приказа, но и «как» в структуре отношения с подчиненным.

На осторожное обращение с видимой реальностью обращает внимание второе положение, когда сообщает, что предписываемые наблюдаемой реальности смыслы могут исходить из прошлого опыта актора, его «карты». Направленность руководителя на системную, целостную оценку события может позволить ему преодолеть ограничения собственного восприятия. Третье и четвертое положения могут служить указанием на необходимость развития наблюдательности и видения события «далеко за» сказанным, поскольку человеческая речь и «карта реальности» подчиненного имеют свои ограничения. Многие могут подсказать жесты, поза,

мимика собеседника.

Пятое-седьмое положения, на наш взгляд, могут служить для нормирования отношений «начальник-подчиненный». В них предписывается уважительное отношение к личности подчиненного. Четкое указание на мотивы деятельности сотрудников содержится в положении №8. Если помнить о позитивном намерении сотрудника, то не будет необходимости его осуждать, принижая его человеческое достоинство. Естественным продолжением деловой интеракции будет служить мотивация подчиненного на обучение новому. Последующие положения указывают на ресурсы, которыми могут воспользоваться и руководители и подчиненные. Под ресурсами в НЛП подразумеваются не столько внешние (материальные, временные, человеческие), сколько внутренние состояния, элементы опыта, когда человек имеет необходимое количество выборов, чтобы быть полностью удовлетворенным складывающейся ситуацией или имеет возможность перейти из настоящего состояния в желаемое [3,5].

Базой, на которой строятся модели и техники НЛП, является структура субъекта, представленная тремя компонентами: внешним поведением, внутренним состоянием и внутренними (когнитивными) процессами. Рассмотрим подробно эти важные понятия.

Внешнее поведение – жесты, движения тела, рук, ног – является невербальным индикатором коммуникации и позволяет судить о наличии изменений в двух других системах: мышлении и чувствах. О чувствах или мыслях нашего собеседника мы можем лишь догадываться, судя о том, какое поведение мы видим. И это очень ценно для анализа коммуникации. Например, собеседник может сказать: «Здравствуйте!», сделать при этом широкий жест рукой и улыбнуться. Или же: «Добрый день» очень низким тоном, отводя взгляд и проходя мимо с опущенной головой. В обоих случаях, он невербально передает свои мысли и чувства по отношению к другому. И хотя собеседник увидит только внешнее поведение, он догадается, что смысл первого сообщения отличается от второго.

Внутреннее состояние - так в НЛП называют всю область ощущаемого, как внутреннего, так и внешнего. При этом используются специальные термины: внешняя и внутренняя кинестетика. К первой относятся ощущения внешнего происхождения, например, тепла или холода, связанные с окружающей средой. Внутренняя кинестетика – это ощущения внутреннего происхождения: боль в сердце или в желудке, например.

Внутренние ощущения могут быть благоприятными, позитивными. В НЛП их называют «ресурсными состояниями». Это могут быть: доверие, расслабление, уверенность, спокойствие, радость, веселье, счастье, сила, серьезность, чувственность, концентрация, удовлетворенность, подлинность, справедливость, смелость, напористость, открытость, любопытство, оптимизм и т. д.

Отрицательные или неблагоприятные внутренние состояния называют ограничивающими, мешающими. Это могут быть: тоска, грусть, мука, переживание, страх, тревога, неуверенность, стыд, чувство вины, фрустрация, агрессия, усталость, изнеможение, стресс, гнев и т. п.

Знак состояния – положительный или отрицательный – определяет сам человек, и зависимости от контекста ситуации. К примеру, стресс может быть позитивным, если он служит для мобилизации ресурсов или негативным, если блокирует человека и ввергает его в состояние паники. Человек сам дает название

своим ощущениям. Одно и то же слово в устах различных людей может обозначать различные состояния. Все очень специфично. Поэтому не существует особого списка за исключением четырех крупных категорий базовых чувств: радость, гнев, грусть, страх. Вышеприведенные положения НЛП регламентируют необходимость соблюдения актором в коммуникации позитивного и доброжелательного внутреннего состояния.

Внутренние процессы. Понятие «внутренние процессы» обозначает комплекс процессов, связанных с функционированием мозга. Это могут быть мысли, идеи или реакции, стратегии. Когда человек думает, он подключается к своим внутренним процессам. Именно в области расшифровки когнитивных процессов человека и связи их с внутренними состояниями и внешним поведением основатели НЛП совершили те открытия, благодаря которым НЛП стало соответствовать признакам науки. Авторами разработан понятийный аппарат – терминология НЛП, собственный метод исследования – моделирование и обширный инструментарий к нему, составлен «алфавит», с помощью которого стало возможно выделить структуру и детально описать когнитивные процессы человека. Рабочие модели НЛП позволяют структурировать такую внутреннюю деятельность человека, как например, последовательность возникновения и развития эмоции, которую можно пошагово записать, как компьютерную программу. Шаги эффективной последовательности, полученные в ходе моделирования у «экспертов» – лиц, доказавших свою успешность в той или иной деятельности, сведены в так называемые стратегии (стратегия принятия решения, стратегия обучения, стратегия запоминания и т.д.), которые, при известной настойчивости, могут быть воспроизведены любым другим человеком [4, 6].

Три элемента – внешнее поведение, внутреннее состояние и внутренние мыслительные процессы - образуют единую систему. Например, если человек в гневе (внутреннее состояние), то это будет проявляться во внешнем поведении: в быстрых резких движениях, напряжении мышц и побелевшей коже лица. Гнев найдет отражение и в языке: высказывания и структура предложений будут наполнены агрессией. И наоборот, если человек находится в спокойном расслабленном состоянии, то это будет видно во внешнем поведении: движения медленны, несуетливы. Внутреннее состояние, релаксации сопровождается спокойными, сосредоточенными мыслительными процессами, плавными размеренными высказываниями.

Итак, три элемента в структуре субъекта, взаимосвязаны и взаимозависимы. При изменении одного параметра изменяются и другие. Любопытна еще одна деталь. У каждого субъекта – единая трехкомпонентная структура, но при этом одни люди больше ориентированы на действия (внешнее поведение) и предпочитают сразу «делать работу». Другие - на чувства (внутреннее состояние): они, в первую очередь, «чувствуют дело». Третьи – на мысли (внутренние процессы) - для них важнее всего – «понять то, что предстоит сделать». Эту особенность структуры субъективного опыта можно использовать, выяснив, какой фактор является для данного человека наиболее значимым.

Таким образом, изучение и применение психосоциологических методов и подходов НЛП в управленческой деятельности может быть полезным для улучшения качества деловой коммуникации и лучшего понимания смыслов и мотивов актора объектом управления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бэндлер Р., Гриндер Дж. Нейро-лингвистическое программирование и структура гипноза. – СПб., 1995.
2. Гриндер Дж., Бостик Сент-Клер К. Шепот на ветру. Новый код в НЛП.- СПб.: Прайм-Еврознак, 2005, 352с.
3. О'Коннор Дж. НЛП: Практическое руководство для достижения желаемых результатов.- М.: ФАИР-ПРЕСС, 2003, 448с.
4. Холл М., Боденхамер Б., Болстэд Р., Хэмблетт М. Структура личности. Моделирование личности с помощью НЛП и нейросемантики. - М., КСП+, 2003.
5. Холл Майкл. НЛП-тренинг. Увеличение силы ваших способностей. - С-Пб., Прайм-Еврознак, 2007.
6. Dilts Robert B., Epstein Todd A. Dynamic Learning. – Capitola, California, Meta Publications, 1995, 424 p.

*Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ИНЖЕНЕРИИ КАК СФЕРЫ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Д. С. Бразевич

Стремление повысить эффективность управленческих воздействий привело к становлению социоинженерного подхода, суть которого в соединении социологических методов обработки, обобщения и анализа социологических данных и инженерного мышления. Социоинженерный подход одновременно начал развиваться социологами как в развитых индустриальных странах – США, Франции, Англии, так и в советской социологии. В отечественной социологии социоинженерные исследования велись такими учеными, как А. К. Гастев, П. М. Керженцев, М. М. Бирштейн, О. А. Ерманский и др. В западной социологии социальная инженерия зародилась в США и там же получила преимущественное развитие.

Отметим, что социальная инженерия как наука формировалась на стыке прикладной социологии, социальной психологии и теорий социального управления, т.е. изначально она носила междисциплинарный характер. При этом любая инженерная деятельность по определению связана с получением заданного результата, т.е. результат деятельности должен быть предсказуемым, поэтому социальная инженерия как инженерная наука имеет в основе естественнонаучную ориентацию экспериментальных наук.

Социальная инженерия относится к человеку как к активному фактору социальных процессов, в которых искусственные системы (в отличие от естественных) являются результатом целенаправленного воздействия людей и могут существовать только при постоянном взаимодействии с человеком, который их создал или обслуживает [2, с.33-34]. К таким системам относятся социальные институты и организации, организованные группы как устойчивые формы нормативно-ролевой регуляции и регламентации специализированной деятельности людей. Так, институт рынка объединяет множество организаций в единую стратегическую линию – предпринимательства, менеджмента, маркетинга, которые сами тоже подразделяются на группы, организованные для выполнения определенных задач. На создание, модификацию, оптимизацию и обслуживание подобных искусственных систем и ориентирована социоинженерная деятельность.

Ее сторонники полагают, что *задача социологии – предвидеть человеческое поведение и управлять им*. Социальная инженерия не только преобразовывает научные знания в модели и проекты социальных институтов, но и моделирует ценности, нормы, правила поведения и деятельности. Если изначально социоинженерные знания и методы использовались только для организации и управления производством, то очень быстро они стали применяться различными властными и бюрократическими структурами, общественными организациями, средствами массовой информации и другим организациями, которые образовывались для защиты коллективных интересов.

Проблема соединения теории и метода в социологии XX века постоянно оставалась актуальной. Решение этой проблемы осуществлялось по-разному. Но для нас важным является предложенный Р. Мертоном в решение проблемы соединения теории и метода подход, заключающийся в создании теории «среднего значения», которая занимает промежуточное положение между «высшим» (теоретическим) и «низшим» (эмпирическим) знанием. Сам термин «среднее значение» Р. Мертоном был введен в 1957 г. в работе «Социальная теория и социальная структура» [2, с.198]. Впоследствии данные теории стали называть теориями среднего уровня или специальными социологическими теориями.

Развитие теорий среднего уровня актуализировало и интенсифицировало разработку специализированных средств и методов, которые использовались в социальной инженерии для эффективной организации рациональной деятельности. Данные средства в 1970-е гг. стали называть термином «социальные технологии» [2, с.204].

Сегодня насчитывается свыше 120 специальных социологических теорий, в рамках которых развивается социально-технологический подход: экономическая и политическая социологии, социология социальной и духовно-культурной сфер, социология труда, личности, семьи, образования, города, села, управления, девиантного поведения, права и т.п. У каждой из них свой объект и предмет, своя группа проблем, социальных отношений и связей [1]. Специальные социологические теории, опираясь на общую социологическую теорию и методологию, сегодня выступают той теоретической основой, на базе которой осуществляется разработка социальных технологий.

Как показал опыт, индустриализация производственной сферы очень быстро привела к индустриализации всей социальной жизни [3]. При этом общие социологические теории и основанные на них проекты переустройства или стабилизации общества показали свою несостоятельность, оказавшись по большей части утопическими. Но обществу необходимы были рациональные методы социальной реконструкции. Представители «критического рационализма» Г. Альберт, К. Поппер, Э. Топич и другие указывали на метафизичность и «тотальную утопичность» институционального регулирования, «глобальных анализов», теорий «общего блага», которые существовали независимо от индивидуальных интересов и рассматривали « пороки социальной жизни» как результат их непредвиденных последствий. Развитие социальной системы, такой как современная капиталистическая система хозяйствования, со свободным демократическим правопорядком, связывалось с необходимостью некоторых социальных новшеств, в границах возможного. «Критический рационализм» не просто отвергал метафизичность тотальных изменений социальных систем, но и

ориентировал на «социальную инженерию» - социальную технологию постепенной работы, которая направлена на устранение конкретных социальных пороков и недугов неполитическими методами [2, с.204].

Итак, дальнейшее развитие социальной инженерии как сферы научно-практической деятельности в социологии было связано с целенаправленным воздействием на процессы и организационные структуры специализированной деятельности людей и ориентировалось на регулирование, изменение и контроль практических действий, человеческого поведения совместно с руководителями предприятий, организаций, административными структурами и т.п. [2, с.207].

Социальная инженерия сегодня рассматривается в двух ракурсах: с одной стороны, как социоинженерная деятельность, с другой – как социоинженерная наука. Как наука социальная инженерия относительно молода и является составной частью социологии, в первую очередь прикладной социологии. Сфера ее исследования охватывает совокупность тех специфических знаний, которые предназначены для приведения в порядок и оптимизации процесса создания, модернизации и воспроизведения новых социальных реальностей, т.е. создаваемых искусственно и целенаправленно. Социальная инженерия осуществляет преобразование социологических знаний, полученных в рамках теоретических исследований, в конкретные модели, проекты или конструкции социальной деятельности, социальных институтов, ценностей, норм и т.п.

Основу социальной инженерии составляют социальное проектирование, программно-целевое управление и социально-технологическая деятельность, которые постепенно выделяются в самостоятельные специализированные виды научно-практической деятельности.

Понятия «социальная инженерия» и «социальные технологии» находятся в центре современных дискуссий. На практике методы социальной инженерии активно применяются, но теоретическое осмысление данной деятельности сильно отстает. Отметим, что термин «социальная инженерия» сегодня часто используется в несколько ином, более узком смысле, как одна из частей практической социальной психологии, специально направленная на манипулирование людьми или внедрение в их сознание новой модели поведения. Она включает в себя очень обширный набор различных техник и методик, используемых в практической психологии, в частности нейролингвистическом программировании, гипнозе и т.п. Эти техники предназначены для воздействия на человека, и в первую очередь на его подсознание. Именно в этом смысле часто используется понятие «социальная инженерия» в сети Интернет (хакинг). Методы социальной инженерии используются для добычи важной и секретной информации в совокупности с новыми технологиями, например, для получения доступа к корпоративным сетям. Сначала с помощью методов социальной инженерии проникают в здание корпорации, а затем осуществляют скачивание необходимой информации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванов В. Н., Патрушев В. И. Инновационные социальные технологии государственного и муниципального управления. – М., 2001.
2. Капитонов Э. А. Социология XX века. – Ростов-на-Дону, 1996.
3. Тоффлер Э. Третья волна. – М., 1999.

* Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОРИЕНТАЦИИ НА КЛИЕНТА С ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ ВЫГОРАНИЕМ В СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЯХ

Е. В. Дворцова, Г. С. Сильнягина

Работа с людьми в силу предъявляемых ею высоких требований, особой ответственности и эмоциональных нагрузок располагает к возникновению профессионального стресса и эмоционального выгорания. Особенно ярко синдром «выгорания» проявляется в тех случаях, когда коммуникации отягощены эмоциональной насыщенностью или когнитивной сложностью.

Наиболее распространенной является трёхкомпонентная *модель* синдрома «выгорания» К. Маслач и С. Джексон, где «выгорание» понимается как синдром эмоционального истощения, деперсонализации и редукации своих личных достижений [1].

Наиболее изученными факторами выгорания являются организационные, включающие условия материальной среды, содержание работы (количественные и качественные аспекты работы с клиентами) и социально-психологические условия деятельности. Однако в профессиях, связанных с эмоциональным взаимодействием с людьми, не менее важным является отношение работников к субъекту профессионального взаимодействия, их позиция по отношению к клиенту. Этот аспект мало представлен в области исследований выгорания. Есть ряд работ, изучавших взаимосвязь выгорания с позицией работников по отношению к реципиентам (ученики, больные, клиенты): взаимосвязь выгорания у медсестёр и удовлетворённости пациентов медицинской помощью (М. Лейтер); взаимосвязь эмпатии с выгоранием у социальных работников и медицинского персонала (К. Миллер, Н. Водопьянова). Эти работы показывают наличие взаимосвязи между отношением работников к клиентам и выгоранием, а также то, что тактика отстранения от клиентов даёт низкие показатели выгорания.

Гипотеза: между ориентацией на клиента и эмоциональным выгоранием в социономических профессиях существует взаимосвязь: чем меньше ориентация на клиента (пациента, ученика), тем выше выгорание. Структура связей ориентации на клиента и выгорания различна в разных социономических профессиях. У врачей и психологов снижение ориентации на клиента порождает такие компоненты выгорания как эмоциональное истощение и деперсонализация, у учителей — редукацию личных достижений и деперсонализацию, у продавцов — неадекватное эмоциональное реагирование и эмоциональное истощение.

Методики: 1) опросник «Профессиональное выгорание» Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Старченковой; 2) методика диагностики эмоционального выгорания В. В. Бойко; 3) методика диагностики профессиональной направленности продавца Е. В. Дворцовой; 4) методика диагностики профессиональной направленности врача (модификация методики Е. В. Дворцовой); 5) методика диагностики профессиональной направленности психолога (модификация методики Е. В. Дворцовой); 6) методика диагностики профессиональной направленности учителя (модификация методики Е. В. Дворцовой); 7) анкета «Определение уровня ориентации на клиента у продавцов» Сильнягиной Г. С., Дворцовой Е. В.; 8) анкета «Определение уровня ориентации на клиента у учителей» Сильнягиной Г. С., Дворцовой Е. В.; 9) анкета

«Определение уровня ориентации на клиента у практикующих психологов» Сильнягиной Г. С., Дворцовой Е. В.; 10) анкета «Определение уровня ориентации на пациента у врачей» Сильнягиной Г. С., Дворцовой Е. В.

Выборка – продавцы промышленных товаров – 31 человек; врачи лечебно-профилактических учреждений разных специальностей – 33 человека, учителя школ – 30 человек, практикующие психологи – 30 человек.

Полученные при корреляционном анализе на всей выборке результаты показывают, что респонденты с менее выраженной ориентацией на клиента более подвержены развитию выгорания, особенно фазы резистенции ($r = -0,59, p \leq 0,01$) и фазы истощения ($r = -0,54, p \leq 0,01$) по методике Бойко, а также фазы деперсонализации ($r = -0,44, p \leq 0,01$) и редукции профессиональных достижений ($r = -0,45, p \leq 0,01$) по методике ПВ.

С помощью корреляционного анализа выявлено сходство и различие взаимосвязей выгорания и ориентации на клиента у представителей разных профессиональных групп.

Продавцы с менее выраженной ориентацией на клиента более подвержены развитию выгорания, особенно фазы резистенции, истощения с проявлением симптомов неадекватного эмоционального реагирования, эмоционально-нравственной дезориентации, эмоциональной отстранённости, а также симптомов деперсонализации и редукции профессиональных достижений. По этим позициям обнаруживается умеренно выраженная и высокая корреляция. Особенно тесная обратная взаимосвязь обнаруживается между ориентацией на клиента и фазой резистенции ($r = -0,71, p \leq 0,01$), неадекватным эмоциональным реагированием ($r = -0,71, p \leq 0,01$) по методике Бойко, и эмоциональным истощением по методике Водопьяновой В.Е.: ($r = -0,65, p \leq 0,01$).

Учителя с менее выраженной ориентацией на ученика более подвержены развитию выгорания, особенно фазы резистенции с проявлением симптомов эмоционально-нравственной дезориентации, неудовлетворённости собой, расширения сферы экономики эмоций, фазы истощения с проявлением симптомов эмоционального дефицита и эмоциональной отстранённости. По этим позициям обнаруживается умеренно выраженная и высокая корреляция. Особенно тесная обратная взаимосвязь с высоким уровнем значимости обнаруживается между ориентацией на ученика и фазами резистенции и истощения по методике Бойко В.В.: $r = -0,710$ и $r = -0,642$ при уровне значимости $p \leq 0,001$, а также симптомом эмоциональной отстранённости ($r = -0,718, p \leq 0,001$). Чем более ориентированы учителя на ученика, тем меньше у них риск развития фазы истощения и резистентности и симптома эмоциональной отстранённости. Достаточно выражена взаимосвязь редукции персональных достижений ($r = -0,478, p \leq 0,01$) и профессиональных обязанностей ($r = -0,44, p \leq 0,01$) с ориентацией на ученика: чем меньше учитель ориентирован на ученика, тем более он подвержен редукции персональных достижений и профессиональных обязанностей. В группе менее ориентированных на ученика учителей достоверно выше показатели деперсонализации по методике ПВ и Бойко ($p < 0,05$).

Врачи с менее выраженной ориентацией на пациента более подвержены развитию выгорания, особенно фазы резистенции с проявлением симптомов неадекватного эмоционального реагирования, эмоционального дефицита, фазы истощения с проявлением симптома эмоциональной отстранённости, а также фазы

деперсонализации. По этим позициям обнаруживается умеренно выраженная и высокая корреляция. Особенно тесная обратная взаимосвязь обнаруживается между ориентацией на пациента и фазой деперсонализации по методике Водопьяновой В. Е.: $r = -0,69, p \leq 0,001$.

Сравнение психологов с полярной ориентацией на клиента показало, что в группе респондентов с менее выраженной ориентацией на клиента преобладают лица в фазе истощения ($p < 0,05$) и резистенции ($p < 0,001$) (методика В. В. Бойко), а также в фазе деперсонализации ($p < 0,001$) (методика ПВ). Результаты корреляционного анализа показали, что психологи с менее выраженной ориентацией на клиента более подвержены развитию выгорания, особенно фазы резистенции с проявлением симптомов эмоционально-нравственной дезориентации, неадекватного эмоционального реагирования, редукции профессиональных обязанностей, фазы истощения с проявлением симптомов эмоционального дефицита и эмоциональной отстранённости. Выявляется значимая обратная взаимосвязь между фазой деперсонализации и ориентацией на клиента. По этим позициям обнаруживается умеренно выраженная и высокая корреляция.

Таким образом, выявлены различия в профессиональных группах как по ориентации на клиента, так и по структуре компонентов выгорания. Наиболее клиент-ориентированными показали себя продавцы, наименее – учителя. Более низкие показатели выгорания отмечаются у продавцов и психологов, более высокие у учителей и врачей. Более низкие показатели выгорания у психологов могут быть связаны со спецификой профессии: они обладают специальными знаниями и владеют приёмами психологической защиты. Показатели ориентации на клиента получены высокие во всех группах, это можно объяснить тем, что в такие профессии идут люди изначально ориентированные на клиента.

Выявлено, что у врачей и психологов структура выгорания сходна, достоверных различий между этими группами нет. Снижение ориентации на клиента порождает и у врачей, и у психологов эмоциональное истощение и деперсонализацию. Не ориентированные на клиента продавцы подвержены развитию неадекватного эмоционального реагирования и эмоциональной отстранённости; они характеризуются более высоким уровнем истощения и резистенции, редукции личностных достижений и эмоционально-нравственной дезориентации по сравнению с ориентированными на клиента. Более выраженная значимая обратная взаимосвязь ориентации на клиента и выгорания у учителей выявлена по компонентам эмоциональная отстранённость, неудовлетворённость собой, эмоционально-нравственная дезориентация и резистенция.

Полученные данные могут быть использованы в системе психологического обеспечения профессиональной деятельности субъектов труда в социоэкономических профессиях для профилактики профессионального выгорания и повышения ориентации на клиента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика [Текст]: /Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.
2. Нердингер Ф. В. Ориентация на клиента [Текст] / Ф. В. Нердингер. - Х.: «Гуманитарный Центр», 2004.

*Новокузнецкий филиал-институт Кемеровского государственного университета

МЕТАФОРА – СРЕДСТВО ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ (НА ПРИМЕРЕ АРХИТЕКТУРНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ)

Е. А. Комаревцева

Для принятия оптимального решения по объекту, архитектору не достаточно выполнить профессиональный анализ исходной проектной ситуации. Специалисту необходимо целостно видеть общую «картину места». Для этого потребуется дополнительный набор навыков, в основе которых лежат бессознательные формы интеллекта. Следовательно, когнитивная сложность задачи на этапе работы с реальным пространством не позволяет проектировщику действовать исключительно рационально. От него требуется такой разумный подход, который предполагает получение информационно полных знаний о месте.

Целям выявления психологических особенностей профессионального понимания и оценки реального пространства соответствует анализ метафор. Заслуга метафоры, прежде всего в том, что ее толкование позволяет выйти за пределы фактов, то есть за границу прямого понимания реальности. Важно и то, что метафора является той когнитивной структурой, которую человек использует для осмысления нового опыта в рамках прошлых представлений о действительности [2, 3].

Приведенные утверждения можно проследить на примере используемой в исследовании метафоры «понимание – это видение». Дословно: то, что видно, можно понять. Однако глубокое содержание не всегда очевидно, и буквальное значение не раскрывает всего информационного контекста. И для того, чтобы обнаружить всю суть воспринятого, субъект прибегает к расширению концепта «видение» используя абстрактные и образные выражения [3, с.162]. Рассмотрим фразу «понять задание на проектирование – значит проанализировать визуальную ситуацию». Во-первых, данное предложение структурировано исходной метафорой. Во-вторых, правая часть метафоры используется для объяснения следующего: для глубинного понимания требуется осмысление того, что увидено.

Итак, можно сформулировать исследовательскую задачу, а именно: выявить психологические особенности восприятия исходной проектной ситуации. При этом восприятие понимается как процесс, разворачивающийся в следующей последовательности: вижу – понимаю – оцениваю [1]. А исходная проектная ситуация определяется как совокупность проблем, возможностей и ограничений места проектирования.

Естественный эксперимент проводился в условиях дипломного проектирования среди студентов архитекторов на этапе работы с исходной информацией, включающем фотофиксацию места проектирования. До начала исследования был выполнен анализ литературы относительно роли фотографии в жизнедеятельности человека, а так же проведен опрос среди преподавателей СПбГАСУ с целью выявления практик фотоснимков в проектной деятельности. Это явилось отправной точкой исследования. Так выводы, сделанные Я. Э. Марковским [4, с. 26] о взаимосвязанности фотографического образа через значение визуального знака со знаком естественного языка подтвердили правомерность сочетания визуального и нарративного методов исследования

(рис. 1). А активное практическое использование фотографий в качестве документа, позволяющего определить геометрию пространства, перцептивные и смысловые акценты места, позволило обозначить фотоснимки как источник актуальной и потенциальной информации.

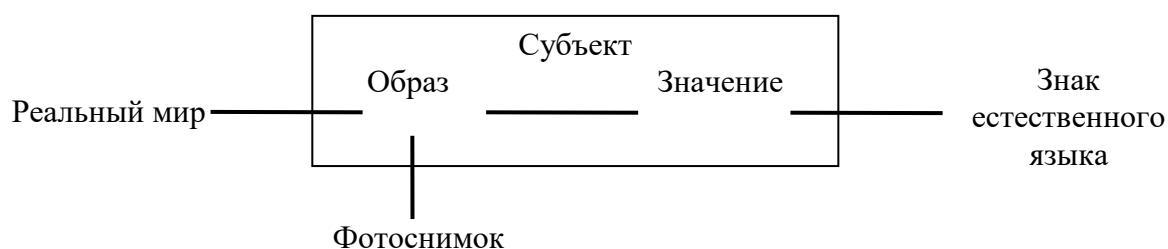


Рисунок 1. Семантическая модель индивидуального отражения мира посредством фотоснимка.

В исследовании приняли участие 36 респондентов. Работая с фотоснимками, студенты должны были письменно, в нарративной форме ответить на вопрос «Что Вам дает фотография в работе над проектом?». Для того, чтобы обеспечить получение нужных сведений, со студентами предварительно обсуждался вопрос о практиках и возможностях фотоснимков в реальном проектировании. Таким образом, фотография использовалась, как предмет обсуждения и как стимульный материал, обеспечивающий в ходе углубленного изучения фотоизображений получение релевантной информации.

Необходимо отметить, во-первых, то, что фотоснимки выполнялись студентами самостоятельно, и аппаратом фиксировалось то, что респондентами считается нужным, значительным, впечатляющим. Следовательно, автор и пользователь снимков выступают в одном лице. Во-вторых, то, что процессы создания и использования фотографии не отдалены во времени, то есть снимки отражают реальное положение дел. В-третьих, работа с фотографиями предполагает ведение внутреннего диалога и конструирование нарративного текста на основе собственного опыта работы с реальностью и полученных профессиональных знаний. Таким образом, информация, извлекаемая из ответов испытуемых, может служить ключом к пониманию особенностей профессионального восприятия пространства.

Методологию исследования можно изложить концептуально в виде таблицы, в которой сведены задачи, методы и результаты эксперимента (табл. 1).

Проведенный психосемантический анализ текстов позволил из результатов первичного анализа текстов выделить следующее. *Во-первых*, метафорические модели, обозначающие рациональные интеллектуальные процессы: заметить детали, изучить и проанализировать ситуацию, оценить место (пространство, территорию), увидеть возможности, выбрать объект, определить габариты, взглянуть по-новому, поразмыслить, сориентироваться. *Во-вторых*, метафорические модели, выявляющие иррациональные интеллектуальные процессы: почувствовать пространство, ощутить место, слиться со средой. *В-третьих*, индивидуальные факторы, направляющие работу с местом проектирования: интуиция, впечатления, желания (рис. 2).

Этапы	Задачи	Методы		Результаты исследования	
		Исследования	Обработки данных		
Первый этап	Выявить информационную сущность фотографии	Визуально-нарративный метод Тема опроса «Что Вам дает фотография в работе над проектом?»	Первичный анализ текстов на основе метафоры «Понимание – это видение»	Выделены предложения: 1.Общепринятого толкования метафоры. 2.Расширенного толкования метафоры.	n=65 82,3% n=14 17,7%
Второй этап	Выявить метафорические модели, показывающие способы взаимодействия специалиста с местом проектирования	Психосемантический анализ текста	Классификация высказываний по различению психологических процессов	Выделены метафорические модели отображающие: 1.Рациональные интеллектуальные процессы 2.Иррациональные интеллектуальные процессы	n=57 79,2% n=15 20,8%
Третий этап	Построить фрагмент метафорического поля концепта «Понимание – это видение»		Метод картографии		Рис.2.

Таблица 1. Содержание программы исследования.

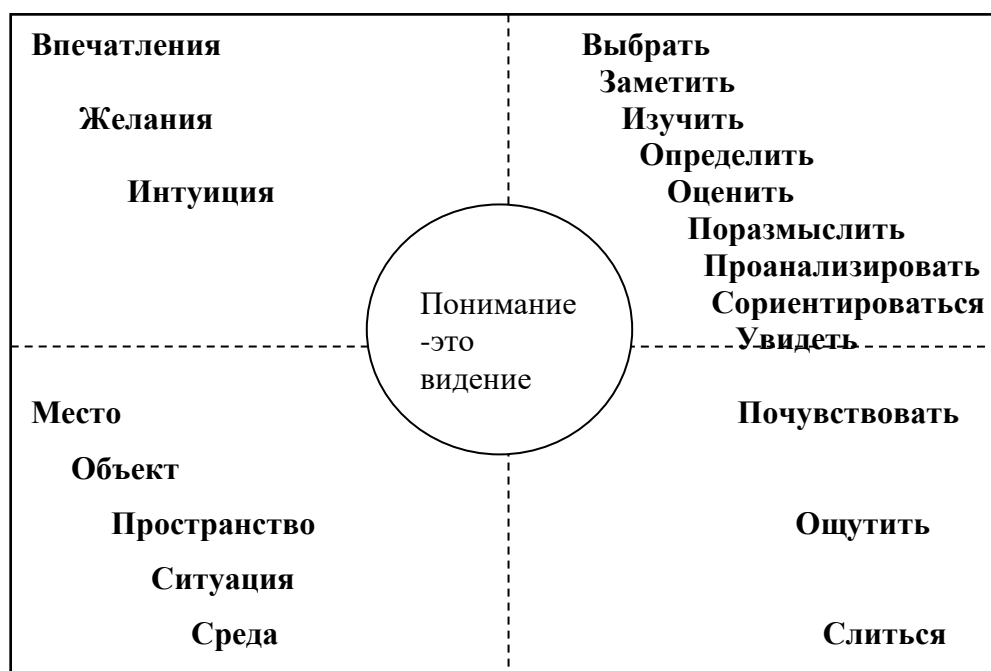


Рисунок 2. Фрагмент метафорического поля концепта «понимание – это видение»

Таким образом, указанные разновидности способов получения информации о месте проектирования формируют важную компетенцию специалиста, которая определяется следующим образом: уметь эффективно отбирать, понимать и оценивать исходную информацию, устанавливая связи между переменными места. Указанная компетенция влияет на качество интеллектуальной основы проектирования. Последнее имеет первостепенное значение для формирования идеи организации пространства.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Барабаничиков, В. А.* Психология восприятия: Организация и развитие перцептивного процесса. – М.: Когито-Центр, 2006. –240с.
2. *Величковский, Б. М.* Когнитивная наука: Основы психологии познания. – Т. 2. –М.: Смысл, 2006. – 432с.
3. *Лакофф, Дж.* Метафоры, которыми мы живем. /Пер. с англ. – М.: Едиториал, 2004. –256с.
4. *Марковский, Я. Э.* Язык фотографии как семиотическая проблема. – М.: АН СССР, 1988. – с.45
5. *Скляревская, Г. Н.* Метафора в системе языка. – СПб.:СПбГУ, 2004. –166с.

* Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет

РЕГУЛЯТОРЫ СОЦИАЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ В ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЕ ОРГАНИЗАЦИИ

К. М. Оганян

Одним из важнейших аспектов социальной рефлексии в идеологии управления организацией является разработка механизмов согласования целей организации и индивидов, способов регуляций их устремлений. Это требует системного исследования социальных регуляторов организаций, составляющих специфики функционирования, основу ее организационной культуры и факторов, оказывающих влияние на действия ее членов.

Особенности отечественной социологии состоит в том, что она вместе со всем обществом прошла драматический путь, что оказало влияние на выбор научных подходов социологического знания, в том числе и на проблематику социальной ориентации человека. В 80-90-е гг. методологический фундамент социологии разрабатывается, основываясь на принципах организационной науки А. А. Богданова и достижениях теории самоорганизации брюссельской школы и концепции Г. Хакена [2]. В результате российской социологии удалось преодолеть некоторые ограничения в понимании самоорганизации, вытекающие из системной методологии, и сформировать методологию социальной синергетики, а также разработать теорию организации, связывающую методологическое и эмпирическое знание. Достижение социальной синергетики и теории организации открывают возможность исследования социальных действий с точки зрения функционирования системы социальных регуляторов организации в рамках ее организационной культуры. Понятие «система», широко используемое в современном обществе определяется как взаимосвязанная целостность, взаимодействие элементов которой дает организационный (синергийный) эффект. При этом организационный эффект, определяемый формулой «целое больше суммы отдельных частей», служит предпосылкой для научного объяснения способности организаций к самоопределению, «целеполаганию». Способность к самоопределению свойственна и социальному действию в организации как в системе. В этом случае целеполагание и самоопределение индивида в организации рассматривались как феномены сознательного, а социальными действиями следует признать только такие, которые рационально целеопределены человеком. На основе системного анализа веберовских типов человеческого действия установлено, что не всякое социальное действие является рациональным. Это позволило сформулировать ряд выводов, их суть в следующем.

- Социальное действие состоит, по меньшей мере, из двух структурных элементов, таких как мотив и социальное ожидание индивида в организации. Мотив – это побуждение к действию, а ожидание – ориентация на действия других людей – членов коллектива. Мотивы могут быть целевыми (стремление к осознанному результату), ценностными (осознанное следование ценностям и нормам), аффективными (неосознанное влечение), стереотипными (неосознанное

следование привычке, традиции). Ожидания могут быть рациональными и аттрактивными. Рациональное ожидание предполагает анализ и выбор эффективного действия для достижения цели. Аттрактивное ожидание основывается на вере в ценности, идеалы с учетом поведения других людей, однако без расчета индивидом эффективности своих действий.

- Социальным действием является такое, в котором присутствует социальное ожидание. При этом социальное ожидание может основываться не только на рациональном выборе, но и на чувстве веры (т.е. на эмоциональном выборе). Человеческое действие без ориентации на действия других людей не является социальным.

- Можно выделить следующие основные типы социальных и несоциальных человеческих действий:

Класс рациональных действий [1]:

- Рационально-целевое действие. Целевой стимул и рациональный выбор обуславливают действие индивида;

- Рационально-ценностное действие. Нормы или ценности служат стимулом и воспринимаются индивидом как инструменты эффективного достижения цели;

- Рационально-аффективное действие. Индивид использует аффект как инструмент достижения рациональной цели;

- Рационально-стереотипное действие. Индивид рационально отбирает и формирует у себя привычки, необходимые для эффективного достижения цели;

Класс аттрактивных действий:

- Аттрактивно-целевое действие. Ясно и логически осознаваемая цель воспринимается как идеал, который достигается, не считаясь с затратами (идеал ставится выше, чем эффективность действий);

- Аттрактивно-ценностное действие. Убежденное следование ценностям;

- Анактивно-аффективное действие. Действие в состоянии энтузиазма и воодушевления, охватывающем человека, увлеченного реализацией своих идеалов;

- Аттрактивно-стереотипное действие. Поведение, ориентированное на нормы как привычки (людей, которым свойственно такое поведение, называют ретроградами).

Наряду с рассмотренными типами социального действия имеются и такие человеческие действия, которые нельзя считать социальными, т.к. они не предполагают ориентацию действующего человека на поведение других людей. Это – эгоцентричное действие (стремление индивида к личной цели без ориентации на других людей); фанатичное действие как стремление к идеалу исходя из установки «идеал выше целесообразности»; аффективное действие; традиционное действие. «Несоциальные действия» (как действия без ориентации на поведение других) объективно являются предпосылкой дезорганизации. Однако, по мнению Р. Мертона, и социальные действия могут привести к дезорганизации (аномии) коллектива, если личные цели и нормы индивидов не согласованы с общественными. На основании этого сделать вывод, что в структуре социального действия индивида в организации присутствует, кроме мотива и ожидания, еще и

способ достижения цели, который может быть аномийным или социально приемлемым.

Индивид, вступая в социальное взаимодействие внутри организма, формирует у себя такой привычный способ действия, который согласуется с поступками других ее членов. Социальные действия отличаются по мотивам, способам ожидания и результату, определяемому способом согласования целей и норм. Набор этих составляющих задает алгоритм социального действия, который можно рассматривать как основное условие, обеспечивающее ориентацию индивида в коллективе. Оформляется этот алгоритм нормами, которые приобретают характер программы, ориентированной на самоподдержание, самосохранение социального действия. В этом состоит второе условие ориентации индивида. Алгоритм поведения и нормы являются предпосылкой структуры самоорганизации индивидов в коллективе, которая начинает играть роль третьего условия ориентации индивидов.

Сложившись, данные условия становятся социальными регуляторами, обеспечивающими упорядоченность социума организации. Функционируя системно, социальные регуляторы являются основой социального действия и, как относительно неизменная основа, выполняют функцию консервативного подбора, обеспечивая долговременные формы социальной упорядоченности отношений внутри коллектива [4].

Социальное управление отлично от спонтанного процесса самоорганизации и представляет собой сознательный процесс регуляции, который выполняет такие функции: функцию прогрессивного подбора, проявляющуюся в акте мыслительной оценки и выработке решения, функцию консервативного подбора – выбор типичного управленческого сигнала; функцию подвижного равновесия – соотношение инновационного решения с типичной формой подачи управленческого сигнала.

Принцип системности, открывает возможность построения теоретической модели социального действия. Для построения модели социального действия необходим субстанциальный подход, который предполагает не просто описание структуры организации, а характеристику (генетическую и функциональную) ее регуляторов, обеспечивающих относительно неизменные ее связи и отношения между ее членами. Поэтому структура социума коллектива его субстрат остается за рамками данной работы. Вместе с тем, построение субстанциальной модели предполагает также исследование структурных составляющих социального действия, изучение их генезиса и взаимосвязи [5].

Первоначально, в результате взаимодействия отдельных индивидов в процессе однотипной хозяйственной деятельности формируется алгоритм – первый довольно мягкий регулятор социального действия. Комплекс алгоритмов может пониматься как система, но система предельно неустойчивая.

Устойчивость достигается тогда, когда возникают жесткие регуляторы активности или формируется структура взаимодействия – защитная форма, способная противостоять сбивающим факторам внешней среды. Можно выделить две основные структуры взаимодействия – иерархическую, и плюралистическую. Иерархическая форма взаимодействия индивидов в организации предполагает дифференциацию элементов, плюралистическая – уравнение; иерархия предполагает центр системы, плюрализм – множество центров взаимодействия

индивидов внутри коллектива, включая сюда и сферы как формальных, так и неформальных отношений.

Сложившаяся форма взаимодействия индивидов в организации обуславливает механизм социализации человеческих действий. Это достигается, посредством социального нормирования, в задачу которого входит формирование такого образа мышления индивидов, которое будет определять их ожидаемое поведение. Индивиду через нормы организационной культуры задаются параметры действия, а через ценности – область его возможных достижений внутри организации. Таким способом потребности человека вписаны в нормативно-ценностный «коридор», что и обеспечивает согласование целей индивида и локального социума. Функции социального нормирования реализуются через идеологию управления, составляющую основу организационной культуры. В результате эта функция приобретает характер системы с ее субстратными и субстанциальными характеристиками. Такая система, получила название «этнического строя» [1]. Одна из важнейших функций этнического строя – структурирование потребностей индивидов организации.

Действие поведенческого, этического и организационного регуляторов обеспечивает устойчивость и относительное постоянство социального действия. Однако социальное действие – это диссипативная система, для которой свойственно такое качество, как неравновесность, что обнаруживается в спонтанных всплесках энергии, незапрограммированном росте активности людей. Такие всплески «дезорганизационных действий» нарушают сложившиеся системные требования и могут привести к уничтожению системы действия. Особенность спонтанного всплеска – в том, что он осуществляет перестройку сложившихся социальных требований, адаптирует эти требования к новому возможному всплеску энергии. Система социального действия противоречива по своему характеру. Данное противоречие проявляется в том, что основное системное требование определяется самосохранением, т.е. равновесием. В то же время в социальном действии обнаруживается стремление к игре и нарушению равновесия [6].

На основании системного анализа социального действия можно определять следующие социальные регуляторы организации:

➤ *Поведенческий.* Предполагается, что в процессе взаимодействия индивиды формируют определенный алгоритм действий, типичное поведение. Закрепившись и сложившись как стереотип поведения в групповом взаимодействии, типичный образ действий настраивает индивидов действовать в соответствии с ним.

➤ *Организационный.* При этом следует иметь в виду, что типичное поведение в результате действий отдельных индивидов может быть «размыто» и может утратить качество социального регулятора. Поэтому для поддержания поведенческой регуляции в процессе человеческого взаимодействия складываются такие формы самоорганизации индивидов, как иерархия и плюрализм. Форма самоорганизации соответствует типичному поведению и поддерживает его, являясь предпосылкой формы социального управления;

➤ *Этический.* Этот регулятор задает нормы, которые настраивают индивидов на типичное поведение и определенную самоорганизацию.

В целом, систему социального действия можно представить как определенное поле социальных координат, задающее индивиду сферу его действия внутри организации (функционирования, развития, взаимодействия, мотивации, социальной ориентации и т.п.). Данное поле социальных координат складывается как объективный результат функционирования социума, определяемый в организации ее организационной культурой. Возникнув и закрепившись в стереотипах поведения и мышления большинства ее представителей, эти координаты приобретают качество социальных ориентиров для отдельных индивидов данного социума.

Системная характеристика регуляторов социального действия открывает возможность для поиска способа адекватной самоактуализации индивида в организации как определенной социокультурной общности и в конкретной профессиональной среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Захаров Н. А. Социальные регуляторы деятельности российского государственного служащего. – М.: Изд-во РАГС, 2002. – с.
2. Оганян К. М., Бранский В. П. Синергетическая философия истории. Кол. монография Петербургской школы социальной синергетики. СПб.: Изд-во КОПИ-ПРИНТ, Рязань, 2009. – с. 314.
3. Окладникова Е. А., Оганян К. М., Добрынин В.Н. Инновационные социальные технологии в управлении антикризисной деятельностью социальной сферы СПб.: Изд-во ПЕТРОПОЛИС, 2010. – с. 188.
4. Оганян К. М. Модель формирования и динамика развития интеллектуальных ресурсов организации. Вестник ИНЖЭКОНА. Серия «Гуманитарные науки», вып. № 4, 2010.
5. Оганян К. М., Бранский В. П. Социальный идеал и выбор оптимального пути глобализации. Журнал «Личность и культура», № 6, 2009.- с. 18-21
6. Оганян К. М., Бранский В. П. Глобализация и синергетическая философия истории. Журнал «Вестник Ереванского университета. Общественные науки» № 3(129), 2009.- с.48-57.

* Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭКОНОМИЧЕСКИХ И ДЕМОГРАФИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ

А. Р. Акопян, Е. А. Акопян

Приход нового тысячелетия – это повод для празднования и размышления. Закончившееся столетие сотрясали жестокие конфликты. Ужасающая нищета и поразительное неравенство по-прежнему наблюдаются внутри стран и между ними, причем на фоне огромного по масштабам богатства. Болезни угрожают свести на нет, с таким трудом достигнутый прогресс. Природная система жизнеобеспечения, от которой зависит само выживание рода человеческого, подвергается серьезным потрясениям и разрушается в результате нашей же повседневной деятельности.

Сотрудничество в решении глобальных проблем тысячелетия открывает перед человечеством беспрецедентную возможность перестроить ООН с учетом задач XXI в., что позволит ей внести реальные изменения в жизнь людей. Ныне очерчены некоторые неотложные задачи, стоящие перед народами мира, которыми должна заниматься ООН. Все эти предложения изложены в контексте глобализации, меняющей мир на пороге XXI века. Глобализация открывает широкие возможности, но в настоящее время её блага распределяются очень неравномерно, а за её издержки расплачиваются все.

Необходимо, чтобы глобализация мирохозяйственных и демографических процессов стала для народов мира позитивной силой, а не фактором, обрекающим миллиарды людей на нищету.

Для многих людей глобализация означает большую уязвимость к воздействию незнакомых и непредсказуемых сил, которые могут вызвать экономическую нестабильность и социальные неурядицы, иногда с молниеносной скоростью. Как отметил Бауман: «Для всех глобализация – это неизбежная фатальность нашего мира, необратимый процесс; кроме того, процесс, в равной степени и равным образом затрагивающий каждого человека. Нас всех «глобализуют»...» [1, с. 49].

В основе этих различных проявлений озабоченности лежит единый мощный призыв: глобализация должна означать нечто большее, нежели создание более обширных рынков. Деятельность в экономической сфере нельзя отделить от более сложной структуры социальной и политической жизни и пустить её на самотек. Чтобы выжить и процветать, мировая экономика должна прочно основываться на общих ценностях и способствовать прогрессу в достижении более широких по своему охвату социальных целей. Суть сегодняшних проблем международного сотрудничества в следующем: в то время как послевоенная многосторонняя система создала условия для формирования и упрочения нового процесса глобализации, эта глобализация, в свою очередь, постепенно привела к тому, что конструкция этой системы устарела. Иными словами, наши послевоенные институты создавались под международный мир, а мы сейчас живем в мире глобальном [3, с. 158].

Изменился характер угроз миру и безопасности, с которыми народы сталкиваются сегодня. Технологии массового уничтожения распространяются в «теновом» царстве незаконных рынков, а терроризм порождает сомнения в стабильности систем правления. Мы ещё не адаптировали наши институты к этой новой реальности. Послевоенные институциональные механизмы были основаны на той посылке, что мир состоит из отдельных национальных экономических структур. Глобализация противоречит каждому из этих исходных элементов. Поэтому совсем неудивительно, что традиционные торговые и экономические связи испытывают такое напряжение: все больше внимания приходится уделять традиционно внутренним вопросам, а не межгосударственным барьерам. Глобализация породила также новые формы уязвимости к старым угрозам.

За последние полвека мир добился беспрецедентных достижений в экономической сфере. Всего за два десятилетия 15 стран, численность населения которых в совокупности превышает 1,6 млрд. человек, вдвое уменьшили долю своих граждан, живущих за чертой бедности [2, с. 243].

По мнению автора, главными успехами в социальной сфере развития человечества с 1960-х гг. стали:

1. увеличение средней продолжительности жизни в развивающихся странах с 46 до 64 лет;
2. уменьшение наполовину коэффициентов младенческой смертности;
3. увеличение более чем на 80 % численности детей, обучающихся в начальных школах;
4. расширение вдвое доступа к безопасной питьевой воде и базовым санитарно-гигиеническим услугам.

Несмотря на эти достижения, многие люди по-прежнему живут в условиях крайней нищеты. Почти половина населения мира до сих пор вынуждена жить меньше чем на 3 доллара США в день. Примерно 1,2 млрд. чел., в том числе 500

млн. в Южной Азии и 300 млн. в Африке, существуют меньше чем на 1 доллар США в день. Люди, живущие в странах Африки к югу от Сахары, сегодня нищенствуют почти так же, как и 20 лет назад. Из общей численности рабочей силы в мире (примерно 3 млрд. чел.) 140 млн. трудящихся вообще не имеют работы, а от одной четверти до одной трети заняты неполный рабочий день [4, с. 128].

Вызывает тревогу и сохраняющееся неравенство в распределении доходов за последнее десятилетие. В масштабах всего мира 1 млрд. чел., живущих в развитых странах, получают 60 % всех доходов мира, а 3,25 млрд. чел. в странах с низким уровнем доходов зарабатывают менее 20 % [5, с. 251].

Если мы не будем согласовывать наши усилия по линии международного сотрудничества и ООН, нищета и неравенство могут приобрести еще более острый характер. Численность населения мира уже приближается к 7 млрд. чел. А последний миллиард добавился всего лишь за 12 лет – это самый короткий период подобного прироста за всю историю человечества. К 2025 г. мы можем ожидать численность населения Земли в 8 млрд. жителей. Единственной надеждой на существенное сокращение масштабов нищеты является обеспечение последовательного роста доходов на широкой основе. О сложности этой задачи можно судить по самым последним цифрам. Они указывают на снижение общего количества людей, живущих менее чем на 1 доллар в день. Если посмотреть внимательно, можно увидеть, что это объясняется почти исключительно прогрессом в Восточной Азии, особенно в Китае и Южной Корее, где сокращение масштабов нищеты тесно связано с быстрыми темпами роста экономики. Недавние исследования показывают, что увеличение ВВП на 1 % приводит к соответствующему увеличению уровней доходов наименее обеспеченных 20 % населения [3, с. 139].

Современное мировое развитие подтверждает некоторые основополагающие истины: экономический рост представляет собой необходимое, хотя и недостаточное условие сокращения масштабов нищеты и уменьшения неравенства в распределении доходов. Самый надежный метод обеспечения роста – это успешная интеграция с глобальной экономикой. Однако это должно сочетаться с эффективной социальной политикой: повышением уровня образования для всех, улучшением охраны здоровья для всех и обеспечением гендерного равенства. Успех основывается на прочном фундаменте управления. Кроме того, он требует внешней поддержки.

В индустрии коммуникаций и информации происходят, причем почти молниеносно, коренные изменения. Чтобы охватить 50 млн. чел., радио понадобилось 38 лет, а телевидению – 13 лет. Всего лишь за 4 года столько же людей стали пользователями Интернет. В 1993 году в сети Всемирной паутины насчитывалось 50000 сайтов, сегодня их более 500 млн. В 1998 г. к Интернету было подключено всего лишь 143 млн. чел.; к 2010 году количество пользователей достигло 2,3 млрд. [6, с. 174]. В настоящее время в мире всё ещё существует зияющая «цифровая пропасть». В Соединенных Штатах Америки и Японии насчитывается почти столько же компьютеров, сколько во всех остальных странах мира вместе взятых. А, к примеру, в Токио столько же телефонов, сколько на всем Африканском континенте. Однако и эту «цифровую пропасть» можно преодолеть.

В качестве конкретной демонстрации того, как можно устранить «цифровые пропасти», следует отметить создание Службы информационной техники ООН (ЮНАЙТИС). Речь также идет о создании новой «Интерсети здравоохранения» для

развивающихся стран. Она позволит создать и эксплуатировать 10 тыс. диалоговых абонентских пунктов в госпиталях, больницах и общественных центрах здравоохранения по всему развивающемуся миру. Её цель – обеспечить доступ к самой свежей медико-санитарной информации, отвечающей специфике конкретных стран или групп стран. ЮНАЙТИС займется обучением различных групп в развивающихся странах навыкам применения информационной техники и будет стимулировать создание дополнительного «цифрового корпуса» [3, с. 214].

Большая внешняя задолженность лежит тяжелейшим бременем на беднейших странах, препятствуя их экономическому росту и, соответственно, усугубляет демографические проблемы. Неоднократный пересмотр сроков погашения двусторонней задолженности этих стран не привел к существенному уменьшению их общего долга. В 1996 году Международное сообщество экономических доноров выступило с инициативой уменьшения задолженности этих стран до приемлемого уровня. Однако за три года со времени принятия этого решения лишь четыре страны были признаны соответствующими этим критериям. Страны-доноры и международные финансовые организации должны рассмотреть вопрос о списании всей официальной задолженности бедных стран с крупной задолженностью, если эти страны продемонстрируют явную приверженность к сокращению масштабов нищеты. Необходимо, чтобы ООН рассмотрела вопрос о решении проблемы задолженности. Главными компонентами такого подхода могут быть:

- немедленное списание задолженности стран, переживших крупные конфликты или стихийные бедствия;
- установление предельного объема выплат в счет погашения задолженности в виде определенной доли валютных поступлений;
- создание арбитражного механизма по проблемам задолженности для сбалансирования интересов кредиторов и суверенных должников и привнесения большего порядка в их отношения.

Прогрессирующее старение населения стран мира заставляет пересмотреть традиционную концепцию трехступенчатого жизненного цикла, состоящего из образования, трудовой деятельности и пенсии. Так как жизнеспособность наших обществ всё больше зависит от активного участия в его жизни пожилых людей, мы должны способствовать развитию экономических и социальных условий, включая разработки, которые позволят людям всех возрастов оставаться полностью интегрированными в общество и свободно определять свое место в общественной жизни, вносить свой вклад в неё и, таким образом, самовыражаться. Концепция «активной старости», сформулированная на встрече на высшем уровне в Окинаве в 2000 году, остается руководящим принципом в этом направлении [2, с.183].

Главной задачей является содействие развитию культуры, где ценятся опыт и знания, которые приходят с возрастом. С этой целью следует:

1. прилагать дальнейшие усилия для устранения необоснованных препятствий к тому, чтобы лица, ещё не достигшие пенсионного возраста, могли оставаться на рынке труда;
2. бороться с возрастными предрассудками при приеме на работу;
3. поощрять обучение в течение всей жизни людей с тем, чтобы они могли оставаться активными в период ускоряющегося перехода к информационному обществу;
4. проводить политику здорового старения, которая позволяет сохранять высокое качество жизни;

5. увеличивать число соответствующих межнациональных исследований, включая сравнительные продольные анализы;

6. совместно с частным сектором и гражданским обществом содействовать вовлечению пожилых людей в общественные и добровольные мероприятия.

Политический диалог, в который вовлечены развитые и развивающиеся страны, должен быть активизирован, чтобы усиливать охрану здоровья, способствовать развитию торговли, обеспечивать устойчивое развитие биотехнологий, а также стимулировать доверие потребителя и признание общественности. Доклад ООН по безопасности пищевых продуктов, а также работа Целевой группы по новым пищевым продуктам и питанию и Рабочей группы по вопросам согласования и регулирующих механизмов в биотехнологии являются важным шагом в данном направлении. Важную роль должны сыграть специализированные учреждения ООН: ФАО и ВОЗ, которые будут проводить периодические международные встречи по вопросам безопасности продуктов питания с целью содействия процессу научных и общественных консультаций.

Без уяснения этих аспектов перехода к устойчивому варианту мирового развития, как это записано в документах ООН, невозможно представить современные механизмы взаимосвязи социально-экономических, экологических и демографических процессов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бауман З. Н. Глобализация: последствия для человека и общества. – М.: Весь мир, 2004, 597 с.
2. Бедность: альтернативные подходы к определению и измерению. – М., 1998, 364 с.
3. Глобализация мирового хозяйства и национальные интересы России/ под ред. Колесова В. П. – М.: Диалог – МГУ, 1997, 249 с.
4. Капица С. П. Теория роста населения Земли.- М., 1997, 278 с.
5. Население и глобализация. – М.: Наука, 2002, 604 с.
6. Население и экономика/ под ред. Римашевской Н. М. – М.: Наука, 2002, 412 с.

* Санкт-Петербургский государственный инженерно – экономический университет

ВЕДУЩАЯ РОЛЬ ЖЕНЩИНЫ В АРМЯНСКОЙ ТРАДИЦИОННОЙ СЕМЬЕ

Г. Оганисян

XXI век новая эпоха в истории армянского народа, в частности подъема его духовной культуры. Одним из проявлений этого подъема является не только демократическое преобразование в Армении, но и развитие социально – экономической и социально – политической мысли во всех сферах общественной жизни армянского народа. Все это способствует в условиях демократизации общества достижению единой для армянского сообщества цели – свободного развития и сохранения духовного роста нации.

В атмосфере духовного роста нами разрабатывается система ценностей нации, в соответствии с которой семья считается не только опорой социализации армянского общества, но основой существования нации, сохранения и наследования национальных традиций. «Семья – представляет собой группа людей, которые живут под одной крышей и связаны между собой кровными узами, а также идеями любви и взаимоуважения. Семья призвана не только удовлетворить личные требования и потребности всех членов семьи, но и чувством ответственности

своевременно выполнять все функции, которые свойственны ей» [1-49]. На основе теоретического и эмпирического анализа современных проблем семьи как контроля и регуляции народных традиций и обычаев можно смело утверждать, что в исследовании социальных явлений огромное значение имеет активное положение женщины, особенно при решении проблем брачно-супружеских отношений.

Судьба женщины и ее положение в обществе, поскольку зачастую отождествляется с историей цивилизации, по этому «женщина всегда тесно связана с состоянием общества, в котором они живут» [2-21]. Из положения, что женщина есть отражение современного ей общества, выводится утверждение, что за нее всегда в ответе общество.

В соответствии с вышеизложенной концепцией можно частично определить ее социальную миссию и соответствующий ей нравственный облик женщины. Женщина в нашем представлении является душой общества, а потому ей предназначена великая роль, определять судьбу индивида, общества, нации. Для исполнения указанной миссии женщина должна быть просвященной и воспитанной. «Нация,- отмечает Т.Терзян,- человечество образуется созданием истинной семьи. Узел волнующей общество важно проблемы будет развязан воспитанием, и фундаментом воспитания является женщина» [3-12].

Однако, следует подчеркнуть, что заключение брака с целью приобретения женщиной формального статуса в армянской семье, и осуществление ею плодотворной деятельности на благо общества долгие годы привели к ослаблению процесса истинного воспитания подрастающего поколения. И более 70-ти лет коммунистическое мировоззрение отравляло душу женщины, чтобы она поменьше воспитывала детей и побольше участвовала в решении экономических, правовых и политических задач всей страны. Советский нарком А.В.Луначарский требовал «Освободить женщину от домашнего рабства – создать общественные прачечные, общественное питание, общественное воспитание детей» [4-225].

Нарком, заботясь о женском «счастье», упустил из виду, что столь глобальный, всепоглощающий поток превращения женщины в человека карьеры закладывал печальную перспективу превращения семьи в пустое и холодное место для ночлега с погасшим домашним очагом, полузаброшенными детьми, без личной жизни и эмоционального климата, постоянно поддерживаемого кровно – родственной близостью и духовной общностью детей и родителей. «Отстранение женщины в семье от процесса воспитания и передача детей в систему общественного воспитания долгое время вели к разрушению тех традиций, которые существовали веками в наших традиционных семьях» [5-141]. И сегодня очень трудно определить в материальном исчислении тот вред, который нанесла делу воспитания установка на отчуждение матерей от своих детей, как это сказалось на их интеллектуальном и физическом развитии.

Анализируя вышеуказанные субъективные обстоятельства в процессе воспитания детей коммунистических времен, и одновременно учитывая главную роль женщины в демократическом обществе можно сказать, что женщина сегодня является центром всего процесса воспитания – как семейного, так и школьного. Основная тяжесть воспитания лежит на семье, а школа лишь продолжает и развивает начатый в семье процесс. Так как в семье складывается та нравственная атмосфера, в которой человек рождается и развивает свои способности. Женщина, став матерью, расширяет сферу своего влияния. А мать должна быть способна

обеспечить здоровье, развить естественные склонности, способствовать формированию мировоззрения и основных жизненных принципов своего ребёнка, а эти способности обусловленные уровнем ее развития. Для правильного выполнения своей жизненной роли воспитателя будущих граждан и патриотов Родины, она должна быть хорошо воспитанной и образованной.

Семейное воспитание считается важным также в плане привития ребенку чувства национальной принадлежности и любви к нации. «Мать – это первый образец добродетели. Она обучает ребенка думать, молиться и выражать свои чувства и эмоции на родном языке, на языке своих предков» [6-32]. Чтобы женщина могла принять участие в деле национального просвещения, она должна быть посвящена в соответствующие этой задаче идеи.

Проблема в том, что любая идея, в том числе и национальная, может быть продуктивной и плодоносной только в том случае, если женщина приветствует эту идею. В противном случае идея остается мертвой. Необразованная женщина остается равнодушной к любой социальной и национальной идее. Воспитанная на механически перенесенных на армянскую духовную почву пусть даже самых передовых социальных идеях, женщина не способна испытывать чувства национальной гордости за свой язык, религию и культуру. И уж тем более она не в состоянии привить это чувства своему ребенку в семье и выполнять те основные функции, предусмотренные для семьи [7-14].

Следовательно, проблема воспитания рассматривается в контексте с социальным прогрессом нации. «Только воспитанный в духе гражданских и национальных идей человек своей деятельностью может способствовать прогрессу нации» [8-67]. Эта идея, по существу, является развитием в новых культурно – исторических условиях выработанных еще в «Золотом веке» (V век) армянской культуры национального кредо о культурной самобытности как основе сохранения национальной самобытности. Созданная в результате изобретения Месропом Маштоцом армянской письменности (405 год), «Национальная школа была призвана вместе с Армянской церковью и на основе национальных семейных традиций обеспечить духовную самобытность армянского народа – гарантию свободного существования и создания национальной государственности любого народа» [9-117].

Таким образом, господствующую идею социального прогресса армянские социологи всех времен связывают с достижением свободы и независимости нации. В силу сложившихся условий национального бытия особое внимание было уделено проблеме семьи, в которой прививаются, сохраняются и наследуются национальные традиции. Навечно обеспечено существование той нации, которая состоит из таких семей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаспарян Ю. А. – История западной социологии XIX и начала XX века. Учебное пособие, Ереван 2011.
2. Перперян Р. – История женщины. Константинополь, «Еркрагунд», 1877, N7.
3. Терзян Т. – Женщина. Константинополь, «Еркрагунд», 1888, N 3-4
4. Гаспарян Ю.А. – Семья на пороге XXI века (Социологические проблемы), СПб, 1999.
5. Гаспарян Ю.А. – Семья и церковь как единая система регуляции народных традиций и обычаев, СПб, 2002
6. Арцруни Гр. – Мы рыбы – «Мшак», Тифлис, 1877, N 9
7. Гаспарян Ю. А., Мирумян Р. – Проблема взаимосвязи семьи и социального развития в Армянской социальной философии XIX века, Ереван, 2001.

8. Гаспарян Ю. А. – Институт семьи. Проблемы развития, обновления. (Социологические проблемы), СПб- 1997
9. Корюн – Варк Маштоци, Ереван, 1962.

*АГПУ им. Х.Абовяна

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ РЕГУЛЯТОРЫ ТОЛЕРАНТНОСТИ: СМЫСЛООБРАЗУЮЩИЕ ЖИЗНЕННЫЕ ЦЕННОСТИ И КУЛЬТУРА НЕНАСИЛИЯ

М. И. Егоров, Н. Н. Покровская

Сегодня и государственные, и частные управленческие структуры говорят о культуре как об универсальном инструменте решения множества проблем. В самом деле, как универсальная социальная технология [1], культура содержит в себе необходимые регуляционные механизмы [2], позволяющие согласовать деятельность людей, сбалансировав их интересы и активность таким образом, чтобы обеспечить оптимальное для конкретных условий развитие общества.

В постсоветский период понятие культуры приобрело уничижительный оттенок, в частности, поскольку все аспекты культуры, от образования до музеев и библиотек, финансировались по остаточному принципу. Сегодня более широкое и прагматичное [3] социально-управленческое отношение к культуре приобретает характер не только общего знания, но и моды.

Финансово-экономический кризис, спровоцированный бесконтрольным ростом кредитования, продемонстрировал важность регулятивных механизмов: на уровне социальной регуляции (где регулятором выступает совесть, ценностная шкала, ответственность) и на уровне государственного регулирования (установление стандартов и правовое закрепление требований, определение стратегий и приоритетов). В посткризисный период нет нужды объяснять необходимость регулятивного вмешательства – общества и государства – в рыночную модель функционирования всех сфер жизни, на которые либеральный подход распространил свое действие.

В середине 1980-х гг. стабильность административной централизованной модели социального управления в советском государстве достигла максимальной фазы «застоя», стагнации. Затем маргинализация приобрела лавинообразный характер, государственные структуры не успевали решать проблемы внешней среды (резкое падение цен на нефть, гонка вооружений, экономический рост конкурирующих капиталистических экономик и видимый успех либеральных идеологий) и внутреннего взрывного недовольства практически всех слоев населения. В результате, в 1990-е гг. в российском обществе экстремистские поведенческие тенденции внезапно стремительно приобрели всеобщий характер.

Начиная с 2000 г. в обществе явно наметились тенденции стабилизации, о чем свидетельствует, например, коэффициент рождаемости, который начал расти с 2000 г. [4], что было связано с решительными заявлениями государственной власти о необходимости выстраивания новой регуляционной модели в стране. В этих условиях, восприятие экстремизма утратило очарование революционной борьбы и приобрело более уравновешенную, объективную оценку.

Таким образом, либеральный экстремизм уступил место пониманию важности социальной регуляции и попыткам возвращения к культурным корням. В этих условиях важно понять фундаментальные механизмы функционирования культуры, определяющей регуляционную модель, специфичную для конкретного общества, и на этой основе выявить ключевые глубинные регуляторы, которые способны обеспечить эффективное регулирование экстремизма.

Экстремизм определяется как приверженность к крайним взглядам и мерам. Сущностную природу его составляют социальный нигилизм и радикализм, нравственный релятивизм, склонность к насилию и неумеренность выбора средств достижения цели, особенно в пограничных, экстремальных и конфликтных ситуациях. Культура определяет групповую адаптацию человека в мире, восполняя недостаточные физические возможности. Для выживания и адаптации к агрессивной среде человек выработал особую групповую стратегию – духовный механизм, включающий репрезентационную, ценностную и нормативную системы. В этом смысле, культура представляет собой совокупность репрезентаций (включая отражение действительности в языке), ценностей (ориентиров) и норм (каналов реализации ценностей), а регуляция означает их применение на практике.

Для эффективной регуляции поведения человека в группе культура формирует мифологическое сознание: миф не подлежит критике и предполагает безусловное принятие, позволяющее человеку принимать решения и действовать в условиях неопределенности – создает непротиворечивую систему координат, устанавливает четкие и ясные цели, представляет единственно верные пути их достижения.

Шкала ценностей определяет, к чему стремится человек и чего хочет избежать (например, в форме религии), нормы устанавливают рамки, в которых можно действовать и за которые не рекомендуется выходить (под угрозой санкций разного рода и разной степени, или в предвкушении наград за одобряемое поведение).

Все элементы культуры: картина мира (репрезентации), ценностная шкала и нормы – динамичны в своем содержании. Развитие общества за последние века прошло этапы модернизации (переход от традиционного общества к современному) и постмодернизации (переход к постсовременному обществу), следующий этап пока описать невозможно, поскольку человечество находится в начале постсовременного типа общества.

В социологии присутствует целый набор интерпретаций термина «культура» [12, 13], среди которых для анализа социальной регуляции отметим следующие:

- ♦ классик социологии Талкотт Парсонс дает такое определение: «Культура формирует систему ценностей для индивида, которые включают в себя знания и верования, из них индивид выбирает модели и средства поведения, эти ценности имеют общее значение, а не только для конкретного общества в конкретный период его развития» [5]. Т. Парсонс включает в регуляционную как ценности, так и картину мира (знания и верования) и поведенческие паттерны;

- ♦ более общее определение акцентирует два момента: «...культура относится к способу существования и смысловому универсуму всякой группы людей, объединенных общими условиями жизни, труда, интересами или проблемами» [6]. С одной стороны, культура включает в себя то, что формирует цивилизацию («способ существования»), с другой – придаваемые существованию и

его отдельным элементам смысла («смысловой универсум»). При этом, культура характерна для любого объема социума – от малой группы до общества в целом.

На основании этих определений можно сформулировать краткое операциональное определение культуры для целей изучения социальных регуляционных технологий: культура – целостная совокупность адаптационных человеческих нематериальных артефактов, позволяющая регулировать (направлять и ограничивать) поведение индивидов в группе (сообществе) и включающая в себя:

- картину мира (знания и верования);
- ценности (систему координат и ориентиров, привлекающего и отталкивающего в окружающей действительности);
- и нормы (способы действия, пути достижения задаваемых положительными ценностями желаемых состояний и пути недопущения и выхода из задаваемых отрицательными ценностями избегаемых состояний).

Социальные технологии включены в культуру современного общества как система социально-управленческого воздействия на развитие общества, на ассимиляцию и освоение изменений в форме инновационных способов функционирования социальной системы. В этом смысле, социокультурная модель составлена из инструментов формирования «каналов» для осуществления социальной жизни.

Вместе с тем, в диалектическом единстве структуры и функций, статики и динамики, культура является определяющей для осуществления регуляции в обществе: набор социокультурных элементов (репрезентаций, ценностей, норм) определяет механизмы их воплощения в действительности в рамках регуляционной деятельности группы и общества в целом.

Полный комплекс материальных и нематериальных продуктов человеческой деятельности (артефактов) формирует культуру, совокупность материальных технологий получила наименование цивилизации. Социальные технологии регуляции поведения индивидов и групп в обществе заданы культурой в том же смысле, в каком, например, способ приготовления и потребления пищи задан цивилизационным компонентом культуры материальной. Таким образом, культура национальная, этническая или организационная определяют применимость и действенность регулятивных механизмов в конкретных ситуациях.

В конце XX в. происходит формирование информационного общества, изменяя все социальные процессы и саму структуру общества, и оказывая базовое влияние на модель социальной регуляции. В самом деле, модель электронного правительства в России, созданная по Федеральному закону 210 от 27 июля 2010 г., определяет совершенно новые механизмы взаимодействия между государственным аппаратом и гражданином, реализуя в некоторой мере принципы греческого города-полиса с его фундаментальной демократией для свободных граждан.

Движение от иерархизации к интеграции (деиерархизации) и обратно описывается в социальной синергетике как чередование фаз творческого хаоса и социального порядка. Социальная регуляция выполняет функцию «ремня и подушки безопасности» при социальных потрясениях, именно она должна смягчать изменения, предугадывая их и формируя для них наиболее социально приемлемые [7] и эффективные каналы. Смена цивилизаций [8], формаций [9] или типов социокультуры [10] демонстрирует чередование фаз развития, в частности, роль хаоса и порядка в развитии общества.

В социальной регуляции, как в любой сложной модели, также можно выделить фазы динамики, в т.ч. точки бифуркации, при прохождении которых невозможно предсказать выбор обществом того или иного пути развития – период творческого хаоса сменяется периодом стабильности и выстраивания общественных институтов и структур, которые затем снова изменяются под действием новых идеалов. По В. П. Бранскому, смысл регуляционной модели состоит в управлении вероятностями исходов бифуркационных событий [11], на основе изменения институциональной структуры общества и замены старых связей новыми.

Собственно говоря, порядок является проявлением хаоса в том смысле, что хаос как творческое начало создает именно порядок, новую структуру общества, новые социальные связи, новые пути прохождения информации или принятия групповых решений. В этом смысле, порядок отражает повторяемость в пространственно-временном континууме параметров или социальных процессов.

С этой точки зрения экстремизм может рассматриваться обществом как отклонение, которое находится между двумя крайними точками:

- требует применения санкций (вплоть до самых жестких – исключение, смертная казнь, боевые действия и т.п.), либо

- одобряется и поддерживается, поскольку необходимо для изменения существующей модели регуляции общества (движение OccupyWall Street имеет целью создание более справедливой организации государства и социума).

Второй полюс на данной оси отражает, прежде всего, идеи социальной динамики, осуществляемой, чаще всего, молодежью, следующим поколением, стремящимся отринуть существующий и установить новый порядок. С этой точки зрения, особенно важен для эффективной регуляции в обществе анализ молодежного экстремизма, его происхождения и факторов.

Экстремизм в молодежной среде представляет собой индивидуальное и социально-групповое проявление крайних, неумеренных в нравственном и правовом отношениях средств и способов жизнедеятельности какой-либо части молодежи как особой социальной группы и специфической возрастной категории населения. Специфика проявления экстремизма в молодежной среде обусловлена, прежде всего, особенностями самой молодежи – незавершенностью процессов экономической, политической и духовной социализации, мировоззренческой неустойчивостью, недостаточной социально-психологической и психофизиологической зрелостью, поверхностным восприятием противоречивости социального бытия, безоглядным стремлением к решительному обновлению форм и способов жизнедеятельности, склонностью к проявлению различных форм максимализма и социального протеста и неумеренностью в выборе средств и способов достижения жизненных целей.

Возникновение экстремизма в молодежной среде детерминировано взаимодействием негативных факторов социальной среды – экономическим неравенством и несправедливостью распределения общественных благ, высокой социальной напряженностью и конфликтностью общественных отношений, падением престижа политической власти, неуправляемостью процесса социализации, размыванием системы приоритетных духовных ценностей, ослаблением регулирующей роли государства и нарастанием криминогенности в обществе. Названные факторы выступают объективными условиями, которые

являются благоприятной средой для проявления в сознании и поведении молодых людей негативных факторов субъективного порядка – завышенности социальных ожиданий, склонности к максимализму, радикализму, нигилизму, насилию, деструктивности, крайним средствам и способам достижения целей.

Взаимодействие сложных объективных условий и субъективных склонностей молодого поколения представляет собой источник социальной детерминации процесса утверждения и распространения экстремистских проявлений среди молодежи, выражения индивидуальных и групповых, стихийных и организованных форм социального протеста и недоверия к власти, авторитету, ведущей роли старшего поколения в обществе. Характерными чертами проявлений экстремизма в молодежной среде являются протестный характер, преобладание групповых форм, политическая индифферентность, повышенная криминогенность, высокая неумеренность и эскалация насильственных форм, а также многообразие форм проявления.

В соответствии со Стратегией государственной молодежной политики в Российской Федерации, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 18 декабря 2006 г. № 1760-р, к категории молодежи в нашем государстве относятся граждане России от 14 до 30 лет (сегодня молодежь РФ – это 39,6 миллионов молодых граждан, 27 % от общей численности населения страны).

Специфика социального положения молодежи в обществе состоит в том, что она объективно занимает промежуточное место в обществе, не играет в нем ведущей роли, находится в положении объекта социализации, подчинении и зависимости от взрослого поколения, в состоянии недостаточной определенности и незавершенности процесса социализации и выбора смыслообразующих жизненных ценностей и приоритетов, а потому не может в полной мере реализовать свой ресурсный потенциал в социальной, экономической, политической и духовной сферах общественной жизнедеятельности.

В целом социальное положение и культурный облик молодежи выступают объективной основой детерминации как позитивных, так и негативных проявлений ее сознания и поведения. Оно определяется существованием и качеством зрелости основных сфер общественной жизни. При этом важен не только качественный уровень развития названных сфер, а прежде всего самооценка молодежью своего места, роли, положения и собственного благополучия, самореализации в каждой из этих сфер жизнедеятельности.

Духовной основой противодействия экстремизму и агрессии в молодежной среде выступает сформированная система смыслообразующих жизненных приоритетов и основных ценностных ориентаций российской молодежи, которая по содержанию и характеру должна быть позитивной.

В современных условиях российской действительности за период с начала 90-х гг. XX в. в России произошла постепенная переориентация молодежи относительно соотношения материальных и духовных ценностей смыслообразующего жизненного порядка. В частности, под влиянием процессов коммерциализации экономической жизни, становления страны на рельсы рыночной экономики, частной собственности и имущественного неравенства, демократизации политических отношений, усложнения социальной структуры общества и повышения социальной напряженности в сознании и поведении молодежи стали преобладать ценности эгоцентризма, гедонизма и

предприимчивости, прагматизма и материального достатка, различные формы девиантного поведения.

С другой стороны, роль духовных и социокультурных смыслообразующих жизненных ценностей в сознании и поведении молодежи существенно снизилась. Заметно упал авторитет образования и просвещения, нравственных ценностей коллективно-общественного порядка, скромности и целомудрия, чести и долга, ответственности и гражданственности. Кроме того, далеко не все молодые люди обрели устойчивую систему приоритетных смыслообразующих жизненных ценностей в сложных условиях экономической, социальной, политической и духовной жизни современной России.

Актуальными проблемами работы с современной молодежью является утверждение в ее сознании и поведении позитивных ценностей духовной культуры – активной жизненной позиции, познавательных устремлений, нравственных ориентиров, эстетических идеалов и вкусов, а также духовно-сакральных ценностей, противодействующих проявлениям агрессии и экстремизма.

В современных условиях назрела необходимость формирования у молодежи нового типа культуры – толерантности и безопасности, способной активно противостоять проявлениям социального зла, агрессии и экстремизма. Иными словами – культуры (философии) ненасилия, связанной с именами Льва Николаевича Толстого, Махатмы Ганди, Мартина Лютера Кинга и их последователей, важнейшими принципами которой являются: отказ от монополии на власть, авторитет и истину, готовность к изменениям, диалогу и компромиссу; критичность в отношении собственного поведения с целью исключения и предупреждения враждебной позиции оппонента; анализ ситуации глазами оппонента с целью его понимания и поиска выхода, который позволил бы ему сохранить лицо и выйти из конфликта с честью; толерантность, борьба со злом при наличии любви к людям, стоящим за ним; полная открытость поведения, отсутствие лжи, недоверия и унижения в отношении оппонентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Давидович В. Е., Жданов Ю. А. Сущность культуры. – Ростов-на-Дону 1979. – С. 86, 92-93.
2. Покровская Н. Н. Культура и латентные механизмы экономического поведения // Личность и Культура. – 2000. - № 2. – с. 26-28.
3. Жаринова Е. В., Стародумова Е. В. И все же – Культура! // Личность и Культура. – 2012. – № 5.
4. Демографический ежегодник России. 2010: Стат. сб./ Росстат. – М., 2011. – 525 с. – с. 68.
5. Парсонс Т. Система координат действия и общая теория систем действия: культура, личность и место социальных систем. – Американская социологическая мысль. – М., 1994.
6. Романов П. В., Ярская-Смирнова Е. Р. «Делать знакомое неизвестным...»: этнографический метод в социологии. Цит. по: <http://www.nir.ru/Socio/scipubl/sj/12roman.htm> .
7. Оганян К. М. Социальная синергетика и социальная технология. – СПб.: СПбТИС, 2001.
8. Тойнби А. Постигание истории: Сб. – М.: Айрис-пресс, 2001.
9. Маркс К. К критике политической экономии // Маркс К., Энгельс Ф. Соч., Т.13. – С.6-8.
10. Сорокин П. А. Социокультурная динамика и эволюционизм // Американская социологическая мысль. – М. – 1996. – С.372-392.
11. Бранский В. П., Оганян К. М. Исследование взаимодействия экономической, политической и социокультурной самоорганизации // Вестник ИнжЭкона, серия «Гуманитарные науки. – Вып. 1 (14). – 2007. – с. 38-47.
12. Ионин Л. Г. Социология культуры. – М.: Логос, 1998. – с. 45-47.
13. Кертман П. И. История культуры стран Европы и Америки. – М.: Высшая школа, 1987.

*Санкт-Петербургский университет управления и экономики

*Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ СТИМУЛИРОВАНИЯ ПЕРСОНАЛА ПРОМЫШЛЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И. С. Бразевич

Активизация инновационной деятельности организаций вызывает необходимость изменения кадровой политики, поскольку именно персонал выступает доминантным компонентом инновационного потенциала, определяющим эффективность организации инновационных процессов. Зачастую практическая деятельность промышленных предприятий показывает, что работники активно сопротивляются нововведениям; не происходит активизации их творческих способностей.

Нормализация ситуации возможна за счет совершенствования системы оплаты труда, нацеленной на восстановление стимулирующей функции заработной платы к инновационной деятельности. В частности, за счет внедрения гибких (бестарифных, распределительных) моделей оплаты труда, содержательной основой которых является то, что заработная плата работника представляет долевую часть совокупного фонда оплаты труда, выделяемую пропорционально оценочным показателям качества рабочей силы. В условиях инновационной среды основным оценочным показателем качества рабочей силы выступает «инновационная конкурентоспособность работника», представляющая интегральную характеристику уровня мотивации к инновационной деятельности и уровня профессиональной конкурентоспособности [1, с.34].

Для комплексной оценки уровня мотивации труда, предполагающей оценку трудовой мотивации и мотивации к инновационной деятельности, целесообразно использовать следующую методику [2, с.46-52]. Анализ уровня мотивации к инновационной деятельности логично проводить с использованием следующего перечня анализируемых параметров (мотивов к инновационному труду), сформированных по результатам экспертных оценок:

1. Возможность переподготовки, повышения квалификации (частично или полностью за счет предприятия).
2. Премирование работников по результатам инновационной деятельности.
3. Инновационный характер труда, сопряженный с использованием новых методов работы, с разработкой и реализацией нововведений.
4. Творческий характер труда, сопряженный с креативным мышлением работника.
5. Возможность участия в научно-технических выставках, форумах, конференциях.
6. Развитость корпоративной культуры (системы общих ценностей).
7. Регулярная оценка профессиональной конкурентоспособности работников, сопряженная с корректировкой уровня заработной платы.
8. Учет мнения работников при разработке стратегии развития предприятия при переходе на инновационный путь развития.

Результаты сравнительной оценки уровня трудовой мотивации и уровня мотивации к инновационной деятельности являются основанием для разграничения предприятий на три условных типа:

1. «Неопределенно-мотивированные» ($U_M^T \approx U_M^{ИД}$).
2. «Традиционно-мотивированные» ($U_M^T \gg U_M^{ИД}$).
3. «Инновационно-мотивированные» ($U_M^T \ll U_M^{ИД}$).

Для оценки уровня профессиональной конкурентоспособности правомерно использовать методику [3, с.108-113], согласно которой уровень конкурентоспособности работника является результирующей четырех параметров:

- квалификации;
- стажа работы по профессии;
- возраста;
- образования.

В отличие от прочих параметров конкурентоспособности, определяемых на основании системы градаций, четвертый параметр – квалификация – показатель комплексный, содержание которого трансформируется в зависимости от функциональной категории персонала и специфики персонал-менеджмента. Например, для оценки квалификации рабочих промышленных предприятий возможно использовать три модели балльной оценки:

1) Модель, применяемая для «неопределенно-мотивированных» предприятий

($U_M^{ТР} \approx U_M^{ИД}$):

$$K_B = 1 * ТР + 1,2 * ДС + 0,1Р$$

где, ТР – тарифный разряд, ед.;

ДС – число дополнительных и смежных профессий;

Р – количество поданных за последние 3 года рацпредложений.

2) Модель, применяемая для «традиционно-мотивированных» предприятий

($U_M^{ТР} \gg U_M^{ИД}$):

$$K_B = 1 * ТР + 1,0 * ДС + 0,1Р$$

3) Модель, применяемая для «инновационно-мотивированных» предприятий

($U_M^{ТР} \ll U_M^{ИД}$):

$$K_B = 1 * ТР + 1,5 * ДС + 0,2Р$$

Алгоритм оценки инновационной конкурентоспособности базируется на следующих моментах:

1. Определение уровня трудовой мотивации персонала.
2. Определение уровня мотивации работников к инновационной деятельности.
3. Обоснование модели для оценки уровня профессиональной конкурентоспособности работников.

4. Оценка уровня профессиональной конкурентоспособности.

5. Оценка уровня инновационной конкурентоспособности.

Разработка стимулирующей модели оплаты труда персонала инновационных организаций, предполагает последовательное выполнение следующих этапов:

1. Деление работников на N категорий конкурентоспособности.
2. Утверждение «длины категориальной сетки оплаты труда», определяющей соотношение в оплате труда работников N-той категории и 1-категории конкурентоспособности.
3. Выбор типа категориальной сетки оплаты труда.
4. Распределение персонала по категориям конкурентоспособности.
5. Расчет заработной платы по категориям конкурентоспособности.

6. Разграничение работников первой категории конкурентоспособности на группы внутрифирменной значимости по критерию соотношения в оплате труда.

7. Составление интегральной сетки оплаты труда, обосновывающей размер заработной платы работников по двум критериям: категории конкурентоспособности и группе внутрифирменной значимости.

8. Графическая презентация стимулирующей модели оплаты труда.

9. Расчет интегральных коэффициентов оплаты труда.

Необходимо подчеркнуть, что данный алгоритм можно реализовать и на локальном уровне (функциональная категория, профессия). Представленный методический инструментарий нацелен на стимулирование персонала промышленных предприятий к инновационной деятельности. Он может быть внедрен в практику персонал-менеджмента и других инновационных организаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Миляева Л. Г., Фомина С. А. Методические подходы к управлению инновационной конкурентоспособностью персонала организаций // Проблемы повышения конкурентоспособности трудовых ресурсов: Материалы третьей Всероссийской научно-практической конференции. – Бийск, БТИ АлтГТУ, 2006. – 152 с.

2. Миляева Л. Г. Мотивация, оценка и стимулирование труда персонала организаций. – Барнаул: Изд-во Алт. гос. тех. ун-та, 2005. – 190 с.

3. Миляева Л. Г., Маркелов О. И., Подольная Н. П. Комплексный анализ современных проблем занятости и безработицы. – Барнаул: Изд-во Алт. гос. тех. ун-та, 2002. – 191 с.

* Санкт-Петербургский университет управления и экономики

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОРИЕНТАЦИИ НА КЛИЕНТА С САМООЦЕНКОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ВЫГОРАНИЕМ У ПРОДАВЦОВ

Е. В. Дворцова, О. Б. Беленкова

В современных социально-экономических условиях именно те торговые организации являются конкурентоспособными, персонал которых демонстрирует высокий уровень клиент-ориентированности. Ориентация на клиента – это распознавание потребностей и ожиданий клиентов с последующей попыткой их удовлетворения [1, 6]. Весьма важно прогнозировать у продавца ориентацию на клиента еще на стадии профессионального отбора.

Проблема «ориентации на клиента» является молодой в психологической науке. Первые попытки конкретизации данного понятия и его операционализации на уровне всей организации были предприняты в начале 90-х годов XX века, однако до сих пор существует небольшое количество работ, посвященных ориентации на клиента.

Как отмечает Ф. В. Нердингер, ориентация сотрудников на клиента охватывает три аспекта – профессиональный, социальный и личностный. Профессиональный аспект заключается в том, что сотрудник должен решать проблему клиента, которая побудила бы клиента вступить в контакт с предприятием. Для решения проблем клиентов необходим личный контакт, поэтому ориентация на клиента всегда имеет социальную сторону. Это касается

того, как ведет себя сотрудник по отношению к клиенту: узнает ли он о потребностях клиента, пытается ли их удовлетворить, дружелюбен ли он, вежлив, или он просто хочет предоставить клиенту предложения предприятия, холоден, отдален и снисходителен. Решающим является то, как сотрудник воспринимает свою работу: как обслуживание клиента или исключительно как заработок. Профессиональная компетентность – это основа ориентации на клиента, так как только компетентные сотрудники могут удовлетворить потребности и желания клиентов так, чтобы они были довольны [6].

Одним из основных факторов, влияющих на поведение сотрудников организации, их клиент-ориентированность, является наличие или отсутствие у них профессионального выгорания. Профессиональное выгорание – это синдром, развивающийся на фоне хронического стресса и ведущий к истощению эмоционально-энергических и личностных ресурсов работающего человека [2, 7]. Выгорание развивается, прежде всего, у представителей коммуникативных профессий. Синдром профессионального выгорания – это неблагоприятная реакция на рабочие стрессы, включающая в себя психологические, психофизиологические и поведенческие компоненты. По мере того как усугубляются последствия рабочих стрессов, истощаются моральные и физические силы человека, ухудшается его здоровье, снижается трудовая мотивация, развивается безразличие к работе, ухудшаются качество и производительность труда.

Среди личностных образований, обуславливающих поведенческие и индивидуально-психологические особенности сотрудников и в частности ориентацию на клиента, ключевую роль играет самооценка. Самооценка связана с одной из центральных потребностей человека - потребностью в самоутверждении, со стремлением человека найти свое место в жизни, утвердить себя как члена общества в глазах окружающих и в своем собственном мнении.

Все это делает необходимым выявление взаимосвязи самооценки и ориентации на клиента с профессиональным выгоранием продавцов.

Гипотеза: существует взаимосвязь самооценки с ориентацией на клиента и профессиональным выгоранием продавцов: сотрудник с более высокой адекватной самооценкой больше ориентирован на клиента и меньше подвержен профессиональному выгоранию.

Выборку исследования составили продавцы магазинов г. Новокузнецка в возрасте от 20 до 42 лет.

Методики:

- 1) опросник изучения самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев);
- 2) методика исследования самооценки (Дембо-Рубинштейн), адаптированная для продавцов;
- 3) диагностика профессиональной направленности продавца («на продажу», «на товар», «на клиента», «на себя») Е. В. Дворцовой;
- 4) ситуационный тест «Ориентация на клиента» Е. В. Дворцовой;
- 5) анкета «Изучение ориентации на клиента в профессиональной деятельности продавца» О. Б. Беленковой, Е. В. Дворцовой;
- 6) методика диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко;
- 7) опросник «Профессиональное выгорание» (Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Старченковой).

По результатам диагностики большинство продавцов (59,1 %) имеют адекватную высокую самооценку.

В результате изучения ориентации на клиента у продавцов выявлено, что ведущей профессиональной направленностью является ориентация на клиента (50 %). На втором месте находится ориентация на товар, затем ориентация на продажу и ориентация на себя. Уровень клиент-ориентированности характеризуется как выраженный у 72,7 % продавцов.

При анализе профессионального выгорания у продавцов установлено, что первая и третья фазы выгорания – «напряжение» и «истощение» – находятся в стадии формирования для 4,5 % опрошенных. Фаза «резистенция», в свою очередь, находится в стадии формирования для 31,8 % продавцов. Кроме этого, больше половины опрошенных обладают низким уровнем эмоционального истощения (68,2 %), низким уровнем деперсонализации (72,7 %) и средним уровнем редукции профессиональных достижений (54,5 %). Это говорит о том, что большинство респондентов не подвержено синдрому профессионального выгорания в настоящий момент. Тем не менее, по полученным данным можно судить о формирующемся характере данного синдрома у ряда опрошенных, так как:

- эмоциональное истощение в той или иной мере присутствует у 31,8 % продавцов (22,7 % обладают средним уровнем, а 9,1 % - высоким);

- для 27,3 % респондентов характерен средний уровень деперсонализации и низкий уровень редукции персональных достижений.

Все это говорит о том, что данные продавцы находятся в зоне риска и в любой момент могут «выгореть».

В результате сопоставления показателей ориентации на клиента и профессионального выгорания в группах продавцов с более высокой самооценкой и с менее высокой самооценкой с помощью t-критерия Стьюдента были получены следующие результаты. Продавцы с более высокой самооценкой имеют более высокий уровень ориентации на клиента, а также в своей профессиональной деятельности в большей степени ориентируются на товар и на продажу. Кроме того, продавцы с более высокой самооценкой менее подвержены развитию профессионального выгорания. Выявлено также, что продавцы с большим стажем работы имеют более высокий уровень самооценки.

Корреляционный анализ показал, что существует взаимосвязь между самооценкой, ориентацией на клиента и профессиональным выгоранием. Необходимо отметить, что общая самооценка имеет значимые ($p \leq 0,01$) опосредованные корреляционные взаимосвязи (через различные параметры самооценки: например, через «самоуважение») с ориентацией на клиента и профессиональным выгоранием.

Доказано, что существует взаимосвязь между самооценкой, ориентацией на клиента и профессиональным выгоранием: продавцы с более высокой адекватной самооценкой обладают более высоким уровнем ориентации на клиента и меньше подвержены профессиональному выгоранию. Только продавец, который уважает себя, может выстраивать уважительные взаимоотношения с клиентами и осуществлять клиент-ориентированную профессиональную деятельность. А создание такого гармоничного поля во взаимодействии с покупателем, безусловно, является профилактикой для возникновения и развития синдрома профессионального выгорания.

Результаты исследования могут быть использованы при построении системы психологического обеспечения профессиональной деятельности продавцов для оптимизации их самооценки, повышения ориентации на клиента и профилактики профессионального выгорания. Рекомендуется разработка и проведение тренинга, направленного на повышение ориентации на клиента и профилактику профессионального выгорания продавцов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алешин, А. В. Ориентация на потребителя – ключевой фактор успешной деятельности предприятия [Текст]/А. В. Алешин// Стандарты и качество. – 2006. - №5. – с. 38-41.
2. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика [Текст]: /Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.
3. Зинько, Е. В. Особенности устойчивой и неустойчивой самооценки [Текст]/ Е. В. Зинько// Вестник Московского университета, сер. 14, психология. – 2005. - №3. – с. 35-49.
4. Зинько, Е. В. Соотношение характеристик самооценки и уровня притязаний [Текст]: ч. 1: самооценка и ее параметры/ Е. В. Зинько// Психологический журнал. – 2006. – Т. 27, №3. – с. 18-30.
5. Масленников, А. Ю. Продавец и покупатель [Текст]: психология отношений/А. Ю. Масленников//Новое в жизни, науке, технике. Торговля и бытовое обслуживание, №7. – Москва: Знание, 1981. – с. 41-56.
6. Нердингер Ф. В. Ориентация на клиента [Текст] / Ф. В. Нердингер –Х.: «Гуманитарный Центр», 2004.
7. Орёл В. Е. Феномен выгорания в зарубежной психологии: эмпирические исследования [Текст] / В. Е. Орёл // Журнал практической психологии и психоанализа, № 3, 2001.
8. Психология самосознания: хрестоматия [Текст]/под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара: Бахрах-М, 2003.
9. Рожков, А. Г. Измеряем уровень ориентации на клиента [Текст]: подходы к оценке ориентации на клиента в современном бизнесе/ А. Г. Рожков//Российское предпринимательство. – 2009. - №9, вып. 2. – с. 47-51.

*Новокузнецкий филиал-институт Кемеровского государственного университета

НЕЙРО-ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ПРОГРАММИРОВАНИЕ В СОЦИАЛЬНО-УПРАВЛЕНЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ В СТИЛЕ КОУЧИНГ

С. И. Капица, К. М. Оганян

В современном обществе стремительно меняются политические и экономические формы, внедряются технологические, социальные и управленческие инновации. Повышается сложность производственных процессов и значимость последствий реализации стратегий социально-экономического развития. Современные менеджеры руководят высококвалифицированными работниками, способными не только к рутинному труду, но и стремящимися к творческой деятельности. Поэтому центр тяжести социальных технологий управления смещается от грубого принуждения и примитивного стимулирования к тщательно продуманной мотивации и внимательному отношению к неформальной структуре организации и личностям ее сотрудников.

На Западе профессиональное управленческое консультирование на базе технологии коучинга известно в течение последних десятилетий и в настоящее время представляет собой сложившуюся институциональную систему, сформировавшуюся как междисциплинарное направление из методов активного наблюдения и слушания, вопросных технологий, метода анкетирования,

проективных методик, психогрaмм, нейро-лингвистического программирования, элементов глубинной психологии и психотерапии. В коучинге успешно применяются испытанные и современные методы менеджмента (например, методы SMART). Выработаны технологии взаимоотношения коуч-консультанта и клиентов, интенсивно развивается теория консалтинга в стиле коучинг.

В современной России происходит становление коучинга как теории и практики социальной технологии формирования поведения в организации и профессиональном сообществе, которое, естественно, сопровождается как успехами, так и неудачами. Следует отметить, что российские коуч-консультанты работают в условиях жесткой конкуренции со своими зарубежными коллегами, активно действующими на отечественном рынке.

Эволюция кадрового менеджмента от обычной работы с кадрами до управления человеческими ресурсами, характерная в последнее время для российских организаций, расширяет круг проблем теоретического и практического плана, которые необходимо решать при управлении персоналом. Среди этих проблем присутствуют наиболее актуальные задачи формирования социально-экономического поведения сотрудников организаций. Наиболее перспективным в этом отношении методом является коучинг, представляющий собой совокупность социальных технологий, направленных на оценку компетенций, выявление сильных и слабых сторон, усиление мотивации на достижение результата и повышение эффективности:

- отдельных сотрудников, как правило, руководителей высшего звена (индивидуальный коучинг или коуч-консультирование);
- структурных подразделений (групповой или командный коучинг);
- организаций в целом (организационный коучинг).

Данные социологических исследований свидетельствуют о том, что коучинг в настоящее время имеет тенденцию к развитию и широкому внедрению, поскольку является объективным следствием организации и развития конкурентоспособных социально-экономических систем, использующих технологизацию бизнес-процессов, развитие партнерства, социально-ориентированный маркетинг, интерактивные методы обучения, стратегию устойчивого развития и др.

Целью данной статьи является раскрытие сути проблемы, связанной с разработкой на основе нейро-лингвистического программирования механизма применения технологии коучингового консультирования в организации.

Нейро-лингвистическое программирование – это область знаний, изучающая структуру субъективного опыта людей, занимающихся разработкой языка его описания, раскрытием механизмов и способов моделирования опыта с целью совершенствования и передачи выявленных моделей другим людям.

НЛП было создано в 1972 году Ричардом Бендлером и Джоном Гриндером. Своими предшественниками авторы первых книг по НЛП считают Грегори Бейтсона и Милтона Эриксона, современных нейропсихологов; лингвистов (трансформационная грамматика – концепция глубинных структур языка) и кибернетиков. Таким образом, сама наука НЛП родилась на стыке сразу нескольких дисциплин. Нужно сказать, что в настоящий момент НЛП мощно развивается и пополняется все более новыми разработками, а круг соавторов постоянно растет.

Как самостоятельная интегративная область знаний НЛП выросло из различных моделей практической психологии, вбирая в себя все самое лучшее с прикладной точки зрения. Поначалу НЛП было весьма эклектичным, но со временем приобрело мощную методологию, во многом основанную на эпистемологии Грегори Бэйтсона и его теории трансформов, работах по экологии разума, теории коммуникации, а также теории логических типов Бертрана Рассела, которая стала прообразом логических уровней в НЛП.

Джон Гриндер достиг докторской степени в лингвистике, используя работы Ноама Хомского (одного из основателей психолингвистики), поэтому становится вполне понятным, что к научным корням НЛП также следует отнести и лингвистику. Все авторы НЛП исходили из идеи, что внутренние процессы субъективного опыта отражены в речи и лингвистических структурах [1].

Кроме того, к научным основам НЛП можно отнести разработки поведенческой психологии, основателем которой является русский академик И.П.Павлов, и особенно, изучение условной рефлекторной деятельности. Исследователи НЛП сфокусировали свое внимание не на механизме, а на различии условных и безусловных рефлексов и на изучении внешних стимулов (триггеров), которые запускают данный конкретный рефлекс.

В основе НЛП лежат когнитивные науки. Разрабатывая модели искусственного интеллекта, когнитивисты продвинулись в понимании того, как устроен самый главный биокомпьютер – человеческий мозг, предлагая различные модели функционирования памяти и мышления: голографическую, синергетическую и многие другие. НЛП началось с вопроса: как мы организуем собственную модель мира, на основе которой строим свое поведение? Поэтому разработки когнитивистов использовались для понимания того, что представляют собой мыслительные стратегии и как происходит построение когнитивных карт.

В процессе развития НЛП также затронуло вопросы, находящиеся в сфере изучения экзистенциальной психологии. Как осознание миссии (высшего предназначения) влияет на всю жизнь человека? Как понимание собственного личностного своеобразия («Я-концепция») связано с возможностью самореализации? Какова структура убеждений? Каково различие между поведением и намерением людей? Отвечая на эти вопросы, специалисты НЛП создали инструменты, позволяющие изменять иерархию ценностей и структуру убеждений для достижения гармонии с самим собой и окружающим миром.

В последние годы в сферу изучения НЛП оказались включены идеи архетипической психологии Карла Юнга. Эти же идеи лежат и во многих других, так называемых «портретных» подходах, например, в методиках Изабель Майерс и Катрин Бриггс, соционике и т.д. В начале своего становления специалисты НЛП также вводили свои комплексные поведенческие паттерны. В частности, известны категории Вирджинии Сатир – «плакатель», «блаймер» и им подобные. Позже, разукрупняя категории Сатир, архетипы Юнга, Майерс и Бриггс, исследователи попытались разделить архетипы на общие составляющие, говоря метафорическим языком, выделить те «ноты», с помощью которых строятся все «аккорды» и последовательности. Так в НЛП выкристаллизовалась тема «мета-программы» и был развит динамический подход к более удобной в практическом применении типологизации. Такие базовые метапрограммы позволяют не только создавать статичный «портрет», но и строить метапрограммный «профиль» и отслеживать

его изменения непосредственно во время общения с человеком или при работе с текстом.

Научные корни НЛП лежат и в теории систем, и в принципах системного мышления. Именно использованием системных принципов объясняется разработка в НЛП таких тем, как множественное описание (базовая модель - трехпозиционное описание, работа Д. Гриндера и Д. Делозье), развитие моделей Т. О. Т. Е., S. C. O. R. E., S. O. A. R. – «кубика-рубика» НЛП (работы Р. Дилтса), которые используются в современном НЛП для многомерного описания опыта, понимания структуры различных техник и технологий, выстраивания стратегий изменения [1, 3, 6].

Практические средства и методы НЛП получены в результате моделирования успешного жизненного опыта выдающихся людей. НЛП-подходы позволяют помочь индивиду самому формализовать и структурировать собственный субъективный опыт. С их помощью можно рассмотреть и трансформировать субъективно негативное содержание переживания на фоне общей позитивной концепции самореализации. Сегодня методы и технологии НЛП нашли широкое применение в подготовке менеджеров, юристов, спортсменов, в образовательном процессе [4,6].

Приверженцы нейро-лингвистического программирования (НЛП) считают, что оно имеет особое отношение к коучингу и его применение там обоснованно. НЛП делает акцент на понимании языка бессознательного, употребляемого в ходе коучинговой сессии. Его представители также заявляют, что помогают людям сфокусироваться на процессах самоуправления и управления процессами, позитивного общения с другими людьми, а также помогают им изменить свои нежелательные действия на предпочитаемые [2].

Безусловно, много практикующих коучей считают техники НЛП полезными и продуктивными [5]. Кроме того, сейчас появляется все больше и больше публикаций, проводятся конференции, посвященные НЛП и коучингу, и поэтому НЛП, естественно, имеет право считаться важным фактором, влияющим на философию и практику коучинга.

Общая цель коучинговой сессии состоит в том, чтобы в совместной работе использовать коучинговые и НЛП инструменты для достижения клиентами их желаемого состояния путём активизации необходимых для этого внутренних ресурсов. Коуч может научить своих клиентов использовать эти инструменты самостоятельно.

Таким образом, чтобы управлять мыслями и эмоциями, человеку необходимо, так сказать, программное обеспечение, которое содержит инструкции, определяющие способ обработки мыслей и эмоций. Подобные программы функционально представляют собой эквивалент некоей операционной системы - системы, которая связывает техническое и программное обеспечение, в результате чего физические структуры мозга и тела могут воспринимать, обрабатывать и продуцировать «информацию» в виде мыслей, идей, убеждений и т. д. Эту систему и называют метапрограммами. Метапрограммы позволяют понимать поведение людей, сходство и различия между ними. Они также открывают возможность варьировать поведением, мышлением и способами коммуникации, чтобы более успешно работать с собственным и чужим поведением и моделями мира, а также изменять их.

Поскольку метапрограммы описывают паттерны сортировки воздействующих стимулов, то есть, каким образом человек обрабатывает информацию на бессознательных уровнях, создавая свою субъективную реальность. Ценность метапрограмм заключается в том, что они помогают определить, как человек обращается с информацией, после чего консультант может, соответственно, присоединиться к этому стилю. Тем самым становится возможным сделать коммуникацию максимально эффективной. Если управленческая коммуникация основывается на стилях мышления, сортировки, восприятия отрудняка, тогда она воспринимается им естественной и «наполненной смыслом».

Перцептивные стили свойственны как отдельным индивидуумам, так и организациям людей. У компаний, как и у индивидуумов, формируются собственная «личность», настроение и стиль реагирования.

Компании формируют собственные паттерны и стили восприятия «реальности» и обработки информации. Эти способы сортировки, или паттерны восприятия, характеризуют, если выразиться более метафорично, «канал», который компания декларирует, как официально принятый для коммуникации внутри организации.

Способность использовать методы и подходы НЛП позволяет консультанту и руководителю быстрее подключаться к тому же самому каналу и находить конструктивные решения. Подобный дизайн коммуникативного взаимодействия в целях управленческого консультирования позволяет и руководителю и коучу с большим пониманием подходить к вопросам управления линейными менеджерами. Он позволяет руководителю осуществлять социально-центрированный подход в формировании концепции развития и управления организацией.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гриндер Дж., Бостик Сент-Клер К. Шепот на ветру. Новый код в НЛП.- СПб.: прайм-Еврознак, 2005, 352с.
2. О'Коннор Дж. НЛП: Практическое руководство для достижения желаемых результатов. Пер. с англ.- М.:Файр-Пресс,2003-448с.
3. Плигин А. А., Герасимов А. В. Руководство к курсу НЛП-практик. Учебное пособие.- М.: КСП+,2002.- 576с.
4. Холл М. 51 метапрограмма НЛП. Прогнозирование поведения, «чтение» мыслей, понимание мотивов / Майкл Холл, Боб Боденхаммер. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 347с.
5. Atkinson M., Chois Rae T. [Art & Science of Coaching: Inner Dynamics](#). Lulu, 2007. – 210.
6. Dilts, R., Grinder, J., Bandler, R.& DeLozier, J.; *Neuro-Linguistic Programming: The Study of the Structure of Subjective Experience, Vol 1*; Meta Publications, Capitola, CA, 1980.

*Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

НЕКОТОРЫЕ СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В ТВОРЧЕСТВЕ П. Ф. ЛИЛИЕНФЕЛЬДА КАК ПРЕДСТАВИТЕЛЯ РОССИЙСКОЙ ОРГАНИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ

К. К. Оганян

Для ранней ступени развития позитивистской социологии в России характерно увлечение многих людей науки идеей сходства общества и организма, высказанной Контом. Эта идея занимала умы ученых уже в то время, когда социология как самостоятельная научная дисциплина еще только начинала формироваться. Развивать эту идею ученые пытались путем применения к общественным явлениям биологических законов.

Другая разновидность натуралистической социологии возникла из стремления объяснить социальные процессы и явления, используя в качестве определяющего фактора влияние природной среды. Органицизм (органическое направление) и географический детерминизм (географическое направление) составили целую эпоху в истории отечественной социологии.

Некоторые исследователи утверждают, что во второй половине XIX в. Сформировались две формы социологического натурализма: социальный механицизм и социальный органицизм (биологизм) [6].

Механицизм имел в российской социологии незначительное влияние, а натурализм выступил в основном в форме органических теорий общества. Органицистами были славянофилы. Философскому обоснованию органицизма посвятили свои исследования известные русские мыслители А. А. Григорьев и Н. Н. Страхов. Органическим подходом к миру и обществу пронизана философия всеединства В.С. Соловьева и т.д.

Органическая теория в России имеет длительную историю, захватив весь XIX век. Она представлена именами Д. И. Велландского, Н.И. Надеждина, А. С. Хомякова, Т. Н. Грановского, Ф. М. Достоевского, Н. К. Михайловского и др. Ее следы можно обнаружить в воззрениях В.С. Соловьева, Л.И. Мечникова, П. А. Кропоткина, М. М. Ковалевского, Н. И. Кареева [1, С. 23].

В конце XIX века в русской социологии образовалась «органическая школа» (П. Ф. Лилиенфельд, А. И. Стронин, Я. А. Новиков, Л. Е. Оболенский), в которой принципы органицизма из общеметодологического направления выродились в вульгарно-биологизаторские построения. Центром органицистов был журнал «Свет» (затем «Мысль»), издававшийся известным журналистом и социологом Л. Е. Оболенским. Но в своем классическом содержании органическая теория легла в основание философии Н. А. Бердяева, а в науке ее развивал В. Н. Вернадский. Из нее же выросли основополагающие идеи «русского космизма».

Идея сходства общества и организма не была абсолютно нова к моменту появления позитивизма. Ее находят уже у Аристотеля, а к моменту появления доктрины Конта потребность рассматривать общество в динамике ускорила замену механистического подхода органическим. Сен-Симон указывал на разделение функций социального организма как фактор прогресса [7, С. 32].

В истории мировой социологии важнейшие положения этого направления были разработаны Г. Спенсером, который на этом основании сформулировал закон всеобщей эволюции. В России органическое направление представлено такими социологами, как Н. Д. Ножин, А. И. Стронин, П. Ф. Лилиенфельд, Я. А. Новиков, П. А. Кропоткин и другие. Первым, кто обратился к идее обоснования органицизма, был разделявший принципы учения Ч. Дарвина молодой ученый-биолог Н. Д. Ножин.

Некоторые российские исследователи отмечают достижения органической школы [4, С. 100]. Заслуга органического направления в русской социологии состоит в том, что, применив аналогию общества с организмом, ее представители поставили в центр внимания науки общество как целостность и наметили тем самым одно из важных направлений теоретических и методологических поисков. Механистическим подходом к обществу намечались основы бихевиористской социологии, получившей развитие в России начала XX века. Взгляд на общество как организм стал предвестником системного подхода и структурно-функционального анализа в социологии.

Отдельное место в социологии Лилиенфельда П. Ф. занимает проблема воспитания и образования личности. В процессе воспитания он предлагал учитывать все стороны личности, но большее внимание уделял духовному развитию личности. Высшее проявление духовности, по его мнению, это стремление человечества к христианскому милосердию. Таким образом, Лилиенфельд П. Ф. подчеркивал взаимосвязь уровня духовности в обществе с качеством жизни населения и считал, что «чем выше уровень духовности в обществе, тем значительнее благосостояние людей, тем больше у них индивидуальных свобод, тем совершеннее человечество» [3, С. 26].

В современном обществе идеи российского социолога о значимости развития духовности личности приобретают особую актуальность в связи с углубляющимся морально-нравственным кризисом, который выражается в: преобладании материальных ценностей над духовными; растущих проявлениях девиантного поведения у молодежи; обесценивании культуры, образования как одни из ведущих факторов, составляющих основу формирования личности и других качественных показателей.

Образование, по мнению Лилиенфельда П. Ф., должно сочетаться с воспитанием духовных качеств человека, и в основном религиозно-нравственных, в основе которых лежит идея о Высшем существе [5]. Это понятие в концепции социолога многозначно: стремление к идеалу, высшая цель духовного развития личности, Бог. В системе образования российский социолог значительное место отводит религии, и ее нравственным принципам.

В современной российской системе образования продолжаются активные дискуссии по введению дисциплины, связанной с основами религии или богословия в школе, и этот факт еще раз подтверждает значимость идей российского социолога для современного общества.

П. Лилиенфельд в своей социологической концепции обратил внимание на одну отличительную особенность человека – наличие у него способности вырабатывать идеи. Отмечая ее как свойство, отсутствующее у животных, он не считал его признаком качественной специфики человека [7, С. 35]. В этой части концепции ученого нельзя не отметить наличия очень важного творческого

момента в его теоретической мысли, когда речь идет о необходимости социологического анализа духовных процессов, изучения их воздействия на различные виды деятельности. И хотя идеи рассматриваются всего лишь как одно из свойств общества как организма, сама мысль о важности изучения явлений духовного порядка представляет собой существенно новый элемент теории.

Ученый вплотную подошел здесь к признанию необходимости обращения к психологическим и нравственным аспектам поведения человека. Тема общественного идеала представляет интерес в его творчестве, под которым имеется ввиду социальный прогресс без революций.

Показателем общественного прогресса по П. Лиlienфельду является разнообразие целей и преобладание духовного фактора, что характерно именно для социальной системы.

Постоянный прогресс – это состояние, к которому должно стремиться человечество, оно заключается в высшей степени развития индивидуальной свободы низших, физических и духовных, этических стремлений и потребностей [5].

Основой прогрессивной эволюции являются два принципа – индивидуальность и солидарность. Они составляют главную пружину развития общества, конечной целью которого, как и всякого живого организма является достижение гармонии, равновесия, что достигается только через борьбу противоположных элементов.

Важнейшим условием роста и благосостояния народа по П. Лиlienфельду является повышение уровня психологических и интеллектуальных энергий в борьбе за существование, а в силу этого повышения, характер борьбы в обществе меняется, обретая альтруистическую направленность [3, С. 89].

Современные российские исследователи обращаются к теме движения интеллектуалов в контексте проблем социальной теории. В частности, с точки зрения Резника Ю.М. внутри сообщества интеллектуалов, занимающихся проблемами социальной теории, наблюдается размежевание между двумя полярными группами: интеллигенцией как носительницей гражданских идеалов и корпоративной группой интеллектуалов, находящихся на службе структур бизнеса и политики [8, С. 11].

Беда нашей гуманитарной интеллигенции и несчастья народа состоит в том, что она не осознала своего классового положения и назначения. Эти люди живут для идеи, ориентируясь в своем поведении на фундаментальные ценности и утверждая моральные идеалы и символы, обладающие социальной значимостью.

У корпоративных интеллектуалов есть своя ниша в обществе. Они выступают в качестве советников и консультантов бюрократических организаций, бизнес-структур и поэтому вынуждены смириться с утратой моральной автономии и академической независимости, а свои способности подчиняют целям управления и манипулирования поведением людей.

Взаимодействие между этими группами интеллектуалов это – поле непрекращающейся борьбы за умы людей. В этой борьбе социальная теория играет роль «защитного пояса» социологии, ориентирована на идеалы гражданского общества и выражающая интересы среднего класса [7, С. 13].

ЛИТЕРАТУРА

1. Галактионов А. А. Органическая теория как методология социологической концепции Н.Я. Данилевского. В сб.: Российская социология/под ред. А.О. Бороноева. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1993.
2. Кузьмина Г. П. Органическое направление в русской социальной философии. Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 1998.
3. Кузьмина Г.П. Органическое направление в русской социальной философии. Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 1998.
4. Кукушкина Е. И. История социологии. М.: Высшая школа. 2009.
5. Лилиенфельд-Тоаль П. Ф. Мысли о социальной науке будущего П. Л. Т. 1 / П. Ф. Лилиенфельд-Тоаль. СПб.: Тип. Безобразова, 1872.
6. Миненков Г. Я. Введение в историю российской социологии. Минск: ЗАО «Экономпресс», 2000.
7. Развитие социологии в России (с момента зарождения до конца XX века)/ под ред. Кукушкиной Е. И. М.: Высшая школа, 2004.
8. Резник Ю. М. Социальная теория и теоретическая социология на пути интеграции//Социологические исследования, 2007. №9.

*Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет

ПРОБЛЕМА ИНТУИЦИИ В ФИЛОСОФИИ И ПСИХОЛОГИИ

В. А. Артемьева

*Интуиция - скрытый, бессознательный
первопринцип творчества
З. Фрейд*

Вопрос о роли интуиции в процессе научного познания, о физиологических и психологических механизмах ее действия привлекает пристальное внимание специалистов различных областей науки. Сам по себе вопрос об интуиции не нов: многие ученые неоднократно возвращались к его обсуждению.

Среди видов знания, различающихся философией, имеется так называемое непосредственное знание «т.е. знание, представляющее собой прямое усмотрение истины, не опирающееся на доказательство. Такое знание именуется некоторыми философами интуитивным, или интуицией» [2].

Немного найдется таких слов, которые были бы столь неопределены, как слово «интуиция». В одних случаях интуиция может означать некую дорациональную способность (чувственная интуиция), в других - сверхрациональный дар (чистая интуиция, интуиция сущности, мистическая интуиция), в остальных - разновидность рассудка (интеллектуальная интуиция).

Философия не только описывает виды знания, но и дает теоретическое объяснение каждого вида. Возникают различные философские теории интуитивного знания, в которых точное описание реальных видов «интуитивного» (в указанном выше смысле) знания тесно переплетается с философским объяснением их. Как факт знания каждый вид интуиции – непререкаемая реальность, существующая в сфере познания для всех познающих. Как теория фактов знания каждая теория интуиции есть теория философская: идеалистическая или материалистическая, метафизическая или диалектическая. Философских теорий интуиции столько, сколько существует гносеологических учений, объясняющих факты «интуитивного» познания.

В свете вышесказанного, можно определить ряд задач для данной работы:

во-первых, проанализировать ряд философских теорий интуиции, рассмотреть проблему «интуитивизма» и «интуиционизма»;

во-вторых, рассмотреть проблему интуиции как факта знания с точки зрения современной психологии.

Истоки интуитивистских теорий. *Интуиция* – от латинского слова *intuitis* - буквально означает созерцание, видение, т.е. получение результата с помощью зрения. Сам термин и философские учения об интуиции возникли еще в древнеиндийской и древнегреческой философии. Первичные формы обоснования интуиции можно обнаружить в учении *Сократа* - интуиция, направленная на целостное «познание себя», и *Платона* - интуиция как одна из ступеней восхождения к знанию абсолютного блага.

Аристотель (384-321 до н. э.) оставил нам знаменитое «*Nihil est in intellectu, quod non prius fuerit in sensu*» (нет в уме ничего, чего бы раньше не было бы в ощущении). В *Органоне*, основном логическом произведении античности, Аристотель излагает два основных тезиса: *тезис фундаментальности*, из которого следует, что каждая отрасль знания имеет свою основу или исходный пункт, являющийся как радикальным (т.е. окончательным), так и абсолютным, т.е. независимым от методов подхода к данному объекту и его описания; второй *тезис - непогрешимости*, согласно которому, любой фрагмент знания, заслуживающий названия научного, должен быть надежным и не нуждающимся в исправлении, для этого он должен быть основан на посылах несомненных, истинных и самоочевидных [3].

Фундаментальность и непогрешимость присущи не одной системе Аристотеля, а скорее характерны для догматизма вообще. Такой подход ведет к постулированию существования интуиции как автономного способа познания и как высшего источника истины. Интуиции, занимавшей второстепенное место в философии Аристотеля, была приписана важная роль в учениях философов нового времени.

Теория интуиции Декарта. Поиски первоосновы и достоверности знания побудили *Рене Декарта* (1596 - 1650) выдвинуть тезис, что для исследования мы применяем исключительно интуицию и дедукцию (под дедукцией, в широком смысле, понимается доказательство или выведение утверждения из одного или нескольких др. утверждений на основе законов логики, носящее достоверный характер), ибо только благодаря этим средствам мы достигаем познания вещей, не боясь ошибиться [3]. Для Декарта интуиция заключается «в понятии ясного и внимательного ума, настолько простом и отчетливом, что оно не оставляет никакого сомнения в том, что мы мыслим, или, что одно и то же, в прочном понятии ясного и внимательного ума, порожденном лишь естественным светом разума и благодаря своей простоте более достоверном, чем сама дедукция». Декарт утверждал, что некоторые идеи прирождены нашему уму в «совершенно готовом и законченном виде». Истины эти открываются путем прямого усмотрения разумом и не выводятся на основе правил логического определения. В своем труде «Разыскание истины посредством естественного света» Декарт писал: «Не станете же вы воображать, будто для приобретения... предварительных понятий необходимо принуждать и мучить наш ум, чтобы находить ближайший род и существенное различие вещей и из этих элементов составлять истинное определение...; есть много вещей которые мы делаем более темными, желая их

определить, ибо вследствие их чрезвычайной простоты и ясности нам невозможно постигать их лучше, чем самих по себе» и далее «К числу величайших ошибок, какие допускаются в науках, следует причислить, быть может, ошибку тех, кто хочет определять то, что должно просто. Знать». (Декарт) [3].

Итак, первая черта интуитивного, или непосредственного, познания, как его понимал Декарт и другие рационалисты XVII в., – *независимость от умозаключения и доказательства*. Вторая черта интуиции состоит, согласно Декарту, в том, что *интуиция есть* не просто один из видов интеллектуального познания, а его *высший вид*. «Я мыслю, следовательно, я существую» Декарт подчеркивал, что убеждение в истинности этой аксиомы есть результат не умозаключения и не доказательства, а непосредственного усмотрения ума. Именно в силу непосредственности интеллектуального усмотрения интуиция и является, по мнению Декарта (и других рационалистов) высшим видом знания. У человека, – по Декарту – нет никакого другого пути для достижения достоверного познания истины, кроме самоочевидной интуиции и необходимого доказательства. И такое познание следует приобретать; только вероятное или ненадежное знание надо отвергать. «Нужно заниматься только такими предметами, о которых наш ум кажется способным достичь достоверных и несомненных познаний», – пишет он, как бы вторя Платону (427 – 347 до н.э.) и его дихотомии эпистемологии (науки) и докси (мнения). [3]. Наибольшее развитие эта мысль получила в учении Спинозы.

Учение Спинозы и Лейбница. Спиноза Барух (Бенедикт) (1632 - 77) – создатель геометрического метода в философии. Вместе с передовыми умами XVII – в. – Беконом и Декартом Спиноза целью знания считал завоевания господства над природой и совершенствования человека. Спиноза различал больше уровней познавательной деятельности, чем Декарт. Он выделял познание первого рода, рассудок или познание второго рода, и третий вид познания, *scientia intuitiva* (интуитивное знание). «Этот род познания ведет от адекватной идеи о формальной сущности каких-либо атрибутов Бога (природы) к адекватному познанию сущности вещей». Высшая добродетель души «состоит в познании вещей по третьему роду познания» [3].

Подобно Спинозе и Лейбниц Готфрид Вильгельм (1646-1716) – нем. философ, также считал интуитивное познание наиболее совершенным родом знания. «Самое совершенное знание – утверждал он, – то, которое в одно и то же время и адекватно и интуитивно». Лейбниц полагал, что «первичное, отчетливое понятие мы можем познать только интуитивно», что «мы не имеем идей даже относительно тех предметов, которые мы познаем отчетливо, если мы не пользуемся интуитивным знанием» [2].

Обособляя ум от чувственности, рационалисты XVII в. исходили из логических соображений. Только непосредственное усмотрение ума способно, по их мнению, удостоверить нас во всеобщем и необходимом значении математических аксиом и теорем. Опыт не освещенный «естественным светом разума», не включает в себе гарантий всеобщности и необходимости знаний, добытых эмпирически. Этого положения придерживаются все рационалисты, но особенно четко оно сформулировано в учении Лейбница: «чувства доставляют нам питательный материал для мышления, и у нас никогда не бывает мыслей, столь отвлеченных, чтобы к ним не примешивалось чего-либо чувственного. Но мышление требует еще иного, сверх того, что чувственно...так как чувства и

индуктивные заключения не могут дать нам вполне всеобщие и абсолютно необходимые истины, а говорят лишь о том, что есть и что обычно бывает в частных случаях, и так как мы тем не менее знаем всеобщие и необходимые истины наук, – в чем и состоит преимущество, возвышающее нас над животными, – то отсюда следует, что мы почерпнули эти истины в какой-то мере из того, что находится в нас...» [2].

Это учение идеалистично. Оно рассматривает ощущение как толчок для усмотрения ума, не заключающий в себе по сути ничего чувственного. Одним из результатов резкого обособления интеллектуальной интуиции от интуиции чувственной был априоризм. Если всеобщие и необходимые истины математических наук существуют и если они не могут быть почерпнуты из чувственных данных, то остается признать, что источник их (по крайней мере отчасти) находится в самом уме, т.е. априорен. Так рассуждал Лейбниц.

Итак, мысль рационалистов XVII в. об интуиции как о высшей ступени достоверного познания вытекала из интеллектуалистического характера их теории познания. Согласно их учению, чувственная интуиция не может быть средством для обоснования логической всеобщности и необходимости истин. Таким средством не может быть и логическая связь умозаключения, т.к. ею гарантируется только необходимость логического перехода от одних признанных положений к другим, но никак не необходимая истинность самого утверждаемого положения. Интуиция в представлении рационалистов XVII в. есть высшее проявление единства знания, и притом знания интеллектуального, т.к. в акте интуиции разум одновременно и мыслит и созерцает. Его созерцание не есть лишь чувственное познание единичного, а есть интеллектуальное созерцание всеобщих и необходимых связей предмета, а мышление не есть пустое формальное связывание понятий и посылок, взятых в отрыве от содержательной истинности: через логический порядок и связь идей мышление постигает порядок и связь самих вещей. «Порядок и связь идей те же, что и порядок и связь вещей» (Спиноза) [2].

Чистая интуиция Канта. *Кант Иммануил* (1724 – 1804) – немецкий философ и ученый, родоначальник немецкого классического идеализма. Кант, по мнению Асмуса, адаптировал трихотомию Спинозы о духовной деятельности. В дополнение к эмпирической интуиции и рассудку он ввел «чистую интуицию», основные принципы которой: «существуют две чистые формы чувственного созерцания как принципы априорного знания, а именно пространство и время». «Пространство – есть необходимое априорное представление, лежащее в основе всех внешних созерцаний» (Кант) в частности для того, чтобы воспринять какую-нибудь вещь, мы должны обладать априорным понятием о пространстве.

Время также не является эмпирическим понятием, оно – форма внутреннего чувства, «необходимое представление, лежащее в основе всех созерцаний». (Кант). Чистая интуиция, не опирающаяся на показания органов чувств, является для Канта источником всех синтетических априорных суждений.

Если для Аристотеля, Декарта и Спинозы интуиция была способом познания первоначальных истин, то для Канта она является не чем иным, как возможностью внешнего опыта. Взгляд этот Кант применяет, прежде всего, по отношению к математике. Всеобщий и необходимый характер суждений математики Кант выводит из того, что математическое знание опирается на формы чувственной интуиции – на пространство и время. Эти формы интуиции одновременно и

чувственны и априорны[3]. Роль чувственной интуиции в математике столь велика, говорит Кант, что математика «ничего не может достигнуть посредством одних лишь понятий...». Конструировать математическое понятие – это значит «выразить а priori соответствующее ему созерцание». Не только математическое знание, по Канту, предполагает в качестве одного из необходимых условий существование чувственного созерцания... «Все наше знание относится, в конечном счете, к возможным созерцаниям, так как только посредством них дается предмет» (Кант).

Однако интуиция эта может быть, утверждает Кант, только чувственной. Он полагает, что даже оформленные пространством и временем чувственные интуиции сами по себе еще не дают знания. По Канту научное, т. е. всеобщее и необходимое знание впервые возникает лишь тогда, когда чувственное содержание подводится под формы рассудка при помощи различных видов синтеза, высшим условием которого является априорное единство самосознания.

Рассудок, согласно Канту, только мыслит, умозаключает, доказывает, но ничего не представляет наглядно, ничего не созерцает, ничего не познает интуитивно. «Рассудок не есть способность созерцания» [2]. Созерцание принадлежит не к области рассудка, а к области чувственности.

Итак, Кант уделяет огромное внимание вопросам интуиции, по его мнению, человеку доступна лишь чувственная интуиция; интеллектуальная интуиция «лежит вне сферы нашей познавательной способности». У Канта отрицания способности человека к интеллектуальной интуиции есть часть учения о непознаваемости вещей, как они существуют сами по себе [по 2].

Вопросы интуиции в Философии Гегеля. Вопрос об интуиции для классиков немецкого идеализма имел истоки в проблематике не только чисто философской, но и в их стремлении выяснить источники достоверности научного знания, его логической всеобщности и необходимости. К вопросу об интуиции их вели различные проблемы различных наук и областей творчества.

Кант, как отмечалось выше, разъяснял себе – при помощи учения о формах чувственной интуиции пространства и времени – строго достоверный характер истин геометрии и арифметики. *Фихте, Шеллинг* прибегали к учению об интеллектуальной интуиции для разрешения диалектических противоречий в области истории (диалектика необходимости и свободы в ходе исторического прогресса), в области теории познания и эстетики (диалектика творческого воображения и рассудка, бесконечного субъекта и объекта и т.д.).

Гегель, склонный думать, будто в строгом смысле слова только философия есть настоящая наука, а все остальное – лишь несовершенные рассудочные суррогаты научности, изучал проблему интуиции в исследовании отношения между непосредственно наличным результатом развития и тем историческим опосредованием, которое только и может привести к этому результату –, в познании, в историческом процессе, в развитии идейных сфер искусства, религии и философии.

Вопрос о непосредственном знании занимал Гегеля в течение всей его деятельности. Обсуждению данного вопроса посвящены многие страницы в работах Гегеля в таких, как: «Вера и знание», «О сочинениях Гамана», «Феноменология духа», «Энциклопедия философских наук», «Лекции по истории философии», «Лекции по эстетике» ит.д. Во всех этих статьях, лекциях Гегель не столько излагает свою теорию, – сколько опровергает те взгляды на

непосредственное знание, которое в начале XIX в. получили широкое распространение в немецкой философской литературе [по 2].

По мнению Гегеля, никакая из предшествующих ему философских систем не была подлинно научной. А задача философии, по Гегелю, состоит в том, чтобы философия была обоснована и развита в виде научной философской системы. По Гегелю знание и наука – синонимы: «Внутренняя необходимость для знания быть наукой лежит в его природе...», – пишет Гегель в «Феноменологии духа».

Твердо убежденный в том, что подлинная форма истины – научная ее форма, Гегель утверждал, что истина «имеет стихию своего существования только в понятии». В «Лекциях по эстетике» Гегель рассматривает аргументацию сторонников непосредственного знания и интуиции не только в философии но и в теории искусства, в эстетике. Философия непосредственного знания утверждала, Будто художественная красота «выступает в форме,... которая явно противостоит мысли», и будто мысль, чтобы «функционировать присущим ей способом, вынуждена разрушить эту форму». Гегель указывает, что это представление связано с мнением, будто познание в понятиях «искажает и умерщвляет реальное вообще и, в частности, жизнь природы и духа» и будто это мышление в понятиях не только не приближает к нам это реальное, но «еще больше отдаляет его от нас, так что человек благодаря мышлению, которое должно было бы быть средством для постижения жизни, напротив, сам лишает себя достижения этой цели» [по 2].

Гегель отнюдь не утверждает, что непосредственное знание, как таковое, существует. «...Мы должны», – говорит он в «Логике», – «брать непосредственное знание как факт». Констатировав этот факт, мы остаемся еще только в области обычного опыта, в сфере простого психического явления. Одним из банальных фактов опыта следует признать то, что многие истины, возникшие в результате чрезвычайно сложных и многообразно опосредствованных исследований и размышлений, могут стать столь привычными, что впоследствии начинают осознаваться как непосредственные.

Прочность философии непосредственного знания не в том, что она признает существование такого знания, а в том, что критерием истины она выставляет не содержание, а сам факт сознания. Основой того, что выдается за истину, тем самым оказывается лишь «субъективное знание», а также простое субъективное уверение в том, что «я в своем сознании нахожу известное содержание». В действительности даже в искусстве это субъективное знание и «уверение» – только исходный момент. Даже искусство не область непосредственного чувственного восприятия образов, а своеобразная деятельность мышления. На всякой ступени мышления, в том числе на ступени художественного мышления, наличное в сознании непосредственное – утверждается в «Философии духа» – предстает уже не только в качестве непосредственного, но и как обогащенное противоположностью субъективного и объективного.

Недостаточность непосредственного в полной мере обнаруживается там, где мышление достигает познания необходимости. «Вместе с усмотрением необходимости, – говорит Гегель, – исчезает и последняя непосредственность, еще присущая формальному мышлению». Созерцание есть поэтому «только начало познания». Не всякое познание – философское познание, но всякое познание предполагает в качестве необходимого условия размышление. Ни поэт, ни вообще художник не может ограничиваться одним только созерцанием. Подлинный поэт

должен и до создания своего произведения и во время его создания – «обдумывать и размышлять» [по 2].

То, что открывается нам в непосредственном знании, есть по Гегелю, всеобщее. Понятое абстрактно, непосредственное знание есть естественное, чувственное знание. Но в своем естественном, природном поведении непосредственный человек или еще не знает общего, или то, что он знает о нем, не таково, каким оно должно быть. *Знание*, говорит Гегель, *всегда мышление*, а мышление в самом себе есть *процесс, движение, жизнь*. То, что на известной ступени знания представляется сознанию в качестве непосредственно очевидной истины, на самом деле есть результат предшествующего дополнительного опосредствования. Опосредствование Гегель понимает широко. Под ним он понимает не только обусловленность мысли мыслью, но также ряд практических действий, событий, изобретений и т.д., необходимых для того, чтобы известное восприятие или постижение представлялось сознанию как непосредственное. «Я знаю, например, непосредственно об Америке, однако это знание весьма опосредствовано. Если я нахожусь в Америке и вижу американскую землю, то предварительно я должен был поехать туда, Колумб должен был сначала открыть ее, должны были быть построены корабли и т.д. Все эти изобретения необходимы для этого». Таким образом, то, что мы в настоящее время знаем непосредственно, есть результат бесчисленного множества опосредствований.

В специальной области знания Гегель понимает под опосредствованием обоснование, в особенности доказательство научной истины. И в этом случае, то, что в настоящий момент представляется сознанию как непосредственное, может осознаваться таким только в силу предшествующего доказательства. «Я это знаю, – говорит Гегель, – непосредственно, и, однако, я узнал это лишь благодаря учению и убежден через посредство доказательства». Гегель считает, что непосредственное знание «везде опосредствовано». Для самого осознания непосредственного, как такового, необходимо воспитание и развитие. Необходимость их обнаруживается в эстетике и в нравственности, в науке и в философии. Так как произведения искусства имеют духовный характер и так как художественное произведение есть творение постигающего мышления, то и философии искусства истина должна быть доказана: «Философский метод не терпит голых допущений; в этом методе истина того, что претендует на признание, должна быть доказана, то есть должна быть обнаружена его необходимость» [по 2].

Это понимание и оценку непосредственного знания Гегель распространяет не только на искусство, но также на религию и на философию. И здесь он противопоставляет свои воззрения учениям Якоби, Фихте и Шеллинга о непосредственном постижении и об интуиции. Гегель вскрыл в системах этих философов тенденцию, опасную для науки для строгого научного мышления. Он обнаружил сильное противоречие у Фихте и, особенно у Шеллинга - противоречие между замыслом – сделать философию наукой о науке – и методом, избранным для его осуществления. Гегель показывает несостоятельность фихтевского субъективно-идеалистического понимания интеллектуальной интуиции. Страницы «Феноменологии духа», а также «Энциклопедии философских наук», где Гегель выдвигает возражения против понятия интеллектуальной интуиции в том его смысле, который был выработан философским романтизмом. Важным достижением Гегеля было то, что диалектику непосредственного и

опосредствованного знания он разработал на основе учения о развитии опосредствованного знания, непосредственность знания рассматривается им только как результат. Однако, «Объективный идеалист в отличие от Фихте, диалектический идеалист в отличие от Якоби, Гегель в том и в другом качестве оставался идеалистом. Он оставался им как в своей системе, так и в своем методе» [2].

Интуитивизм. Примерно в первой половине XIX в., непосредственно из философии Канта, возникает ряд теорий, к концу столетия переросшие в крупные философские системы (А. Бергсона, Н. Лосского, С. Франка) эти системы разработаны на основе принципа интуитивного познания, объединенные общим названием – интуитивизм.

Интуитивизм - идеалистическое течение, получившее большое распространение в буржуазной философии эпохи империализма. Рациональному познанию интуитивизм противопоставляет непосредственное «постижение» действительности, основанное на интуиции, понимаемой, как особая способность сознания, несводимая к чувственному опыту и дискурсивному, логическому мышлению. Прямо смыкается с мистицизмом [10].

Наиболее существенная черта интуитивизма, как методологического принципа – утверждение возможности непосредственного созерцания в конкретно-единичном, в индивидуальном акте интеллектуального, эмоционального, творческого и т.д. установления «живой» взаимосвязи сознания и мировой целостности (в случае мистической интуиции речь может идти о такой связи с надмирными, абсолютными сущностями и существами). Фундаментальное значение интуитивизм приобретает в различных мистических течениях - как христианских так и вне конфессиональных. Здесь мистическая интуиция является основным путем постижения сверхреальности в ее связи с реальностью единичного и реальностью личного «я». В христианской мистике интуитивизм традиционно противопоставляется чувственному и рационально-рассудочному познанию как высшая форма знания, в которой сочетаются абсолютно абстрактные, конкретно-вещные и экзистенциальные параметры осмысления мировой реальности. Совершенно особое значение приобретает интуитивизм на рубеже XIX-XX вв. в ходе методологической критики классического рационализма со стороны развивающихся систем иррационализма.

Интуитивизм не чужд классической метафизике: универсальные системы Гегеля, Фихте, Шеллинга основаны (как отмечалось выше) на фундаментальных интуициях, получающих затем категориальное и логико-диалектическое оформление, рациональную систематизацию, приобретающих форму научно-теоретического дискурса. Лосский прямо определяет эти системы как «мистический рационализм», полагая универсальность философской интуиции свойством мистического познания и отношения к реальности.

Интуитивизм в «философии жизни» как основополагающий принцип ярче всего выражен *Бергсоном*. Для него интуитивное познание - логический результат эволюции жизненных форм. В этом смысле интуитивизм является более чем методологическим инструментом культурного познания: сама по себе интуиция есть синтез инстинктивно-бессознательного познания как основы жизнедеятельности, «характерным для человеческой ветви эволюции».

В. Дильтей обосновывал интуитивизм в социальном познании и в русле «философской жизни». В системе Дильтея существенное значение приобретает герменевтика как метод «возведения» индивидуального переживания «жизненного опыта» к уровню теоретически значимых концепций (отсюда вырастает понятие «жизненного мира», как система жизненных, социальных, духовных связей того или иного «общественного целого». Эта система связей является основой исторического познания и не подлежит непосредственной рационализации).

Н. Лосский создал синтетическую систему интуитивизма на основе соединения ведущих мотивов религиозного философского всеединства и персонализма. Интуитивизм Лосского характерен утверждением непосредственной этической значимости всех интуиций «мира как органического целого», т.к. эти интуиции самым тесным образом связаны с первореальностью Бога, обладающего архетипами всего, что является предметом интуитивно-личностного переживания и познания.

В философии XX в. интуитивизм становится органичной частью новой рационалистической традиции. Так, *Э. Груссель* разрабатывает учение о идеации т.е. о «сущностном видении» феноменального в его собственных пределах. Благодаря этой интерпретации, интуитивизм входит в основные положения «новой онтологии» Н. Гартмана, философской антропологии (Шеллер), экзистенциализма. Здесь интуитивизм, практически, утрачивает свои чисто гносеологические параметры, становясь особым способом существования и самореализации человека. Хотя сохраняется противопоставление интуитивизма научному рационализму, но уже как разведение художественно-экзистенциального и чисто интеллектуального типов интуиции [по 8].

Интуиционизм. В отличие от интуитивизма, *интуиционизм* – одно из направлений в изучении философских оснований математике (наряду с логицизмом, формализмом и эффективизмом), возникшее в начале XX в. (Л. Брауэр, Г. Вейль, А. Гейтинг и др.). Для них проблема интуиции не ограничивалась философией. Она возникала из усилий понять своеобразную природу математического мышления и рассуждения.

Согласно интуиционизму точная математическая мысль основывается на рациональной интуиции, которая включает процесс умственного построения всех математических объектов.

По мнению интуиционистов математические объекты не существуют независимо от их умственных построений. Вместе с тем последние требуют, отличной от аристотелевской формы логики, так называемой интуиционистской логики, не признающей закон исключения третьего (закон логики, согласно которому из двух высказываний – таких, когда одно отрицает то, что утверждается другим, - одно непременно истинно. Впервые сформулирован Аристотелем). Чтобы избежать парадоксов математическое доказательство должно основываться не на логической строгости, а на интуитивной очевидности: оно достоверно при условии интуитивного понимания каждой его ступени, начиная с исходных посылок и правил рассуждения. Однако интуиционизм (в отличие от интуитивизма) не противопоставляет интуицию логике. Он только считает, что математика не может основываться на логике и развивает свое понимание логики, как части математики, рассматривая логические теоремы наивысшей общности [по 10].

Но как бы глубоко ни коренился интерес к интуиции в проблематике самой математики, успехи и неудачи в разработке понятий об интуиции всегда были самым тесным образом связаны с принципиальной философской ориентацией ученых. За специальными математическими понятиями об интуиции стоят понятия и учений философии, теории познания.

Большой вклад в изучение математического интуиционизма и философского интуитивизма внесли *М. Бунге* и *В. Асмус*. «История «интуиционизма» - прекрасное доказательство того что даже в предельно специальной области знания основные понятия науки осознаются либо на материалистической, либо на идеалистической основе. Вместе с тем выясняется, что в долгом процессе развития проблемы интуиции все реальные удачи и успехи были всегда связаны с победами материализма и диалектики над идеализмом и метафизикой» [2].

Проблема интуиции в психологии. Вопросам интуиции, в особенности как механизму творческой деятельности, в научной психологии уделяется большое внимание. Опираясь на труды *В. Пономарева*, *А. Кармина*, *Л. Хайкина*, *Р. Грановской*, *И. Березной* проанализируем данный вопрос.

Если решение какой-либо задачи приходит к человеку интуитивно неожиданно, спонтанно - и он не может осознать, как оно получено, то это вызывает у него удивление, представляется ему совершенно непостижимым и непонятым, независимо от того, предшествовали ли этому мучительные и продолжительные поиски или решение далось сразу и без труда. Ощущение непостижимости рождает у многих убежденность в невозможности осознанно научиться интуитивным способам решения. Между тем, для каждого человека было бы полезно владеть этими способами познания, т.к. оно необходимо во многих профессиях и просто в жизненных ситуациях.

Творческое мышление заключается не в сведении новых задач известным способом их решения, требует увидеть задачу в целом, подвергнуть критике все известные методы. Человек должен увидеть ограниченность, схематичность старого метода рассмотрения проблемы и уметь выйти за рамки привычных, одобряемых логикой представлений. Именно такой новый, целостный взгляд на проблему достигается за счет интуиции.

Анализируя специфику и взаимосвязь различных психических процессов нельзя не затронуть очень важный аспект этой темы - соотношение со структурной организацией головного мозга человека.

Данная проблема многообразна, но мы затронем лишь одну из сторон - специфику участия правого и левого полушарий мозга и их взаимодействие в рассматриваемых психических процессах.

Все источники сведений о латерализации (это горизонтальный контур регулирования, отражающий связь одной и той же функции с соответственными симметричными частями разных полушарий. Впервые выделено *Ананьевым*, разрабатывалось *А. Лурия*, *Н. Трауготт* и др.) показали, что у человека высшие психические функции соотносятся с правым и левым полушарием по-разному. Взаимодействие полушарий в норме реципрочно, т.е. при обработке информации в одном полушарии другое на это время несколько затормаживается и до некоторой степени снижается интенсивность и отчетливость проявлений его функций. Значение попеременной активизации полушарий видно из следующего примера: обнаружено, что у большей части заикающихся не типична локализация функции

речи: нет доминирования левого полушария, а проявляется симметричное ее представительство в обоих полушариях.

Мыслительный процесс, приводящий к получению новой информации об отношениях и связях объектов, всегда требует участия обоих полушарий. По предположению Грановской Р. М. этот процесс включает в себя несколько последовательных этапов, когда доминирует по очереди то одно, то другое полушарие. Когда доминирует левое, то результаты мыслительной деятельности, достигнутые к этому моменту могут быть вербализованы и осознаны. Когда доминирует правое, мыслительный процесс, развивается имманентно, не может быть осознан и вербализован. И только когда вновь доминирует левое, возникает ощущение внезапности полученного результата, несвязности его с состояниями, непосредственно предшествовавшими его получению, неосознанности ни подготовительных этапов, ни промежуточных операций. В таких случаях обычно считается, что решение найдено интуитивно, а обратная связь, свидетельствующая о получении интуитивного решения, замыкается через возникающие эмоциональные ощущения.

Интуицию обычно рассматривают как специфический метод познания, при котором возникает иллюзия прямого усмотрения искомого вывода. В настоящее время считается, что переход (скачок) от одной логической системы к другой при рассуждении возможен лишь с помощью интуиции.

Возникает вопрос: что более значимо для интуитивного решения - логический или чувственный компонент? Существуют разные точки зрения, так Адамар считал, что чисто логических открытий не существует, но впадая в другую крайность, утверждал, что открытие происходит на бессознательном уровне, как некая вспышка идеи после предварительной сознательной работы, и слова совсем не участвуют в процессе творчества. Близкую позицию по данному вопросу занимал Пиаже. Он рассматривал интуицию как образное предметное мышление, характеризующее главным образом дологическую стадию развития интеллекта. Пиаже считал, что с возрастом роль интуиции несколько уменьшается, и она уступает место более социальному типу мышления – логическому.

Однако Маслоу считает, что в процессе творчества логические и чувственные компоненты дополняют друг друга. Он выделяет две фазы творчества: первая – импровизация и вдохновение. При этом «творческая личность в состоянии вдохновения утрачивает прошлое и будущее и живет только настоящим моментом, она полностью погружена в предмет, очарована и загружена настоящим, текущей ситуацией, происходящим здесь и сейчас, предметом своих занятий» [4]. Вторая фаза – это разработка и логическое развитие идей, возникших в первой стадии.

Пуанкаре тоже рассматривал творчество, как двухкомпонентный процесс. По его мнению, посредством логики доказывают, а посредством интуиции изобретают (усматривают нечто новое в окружающем мире). «Логика говорит нам, что на таком-то пути мы, наверное, не встретим препятствий, но она не говорит, каков путь, который ведет к цели. Для этого надо издали видеть цель, а способность, научающая видеть ее, есть интуиция» (Пуанкаре) [1].

К особенностям интуиции относят чувственность образов, неосознанность способов получения результата, большую значимость пространственно-временных компонентов, целостность восприятия.

Все это свидетельствует о существенном вкладе механизмов правого полушария в этот процесс. Но т.к. результат интуитивного решения осознается и может быть вербализирован и может быть проверен на логическую непротиворечивость, необходимо предположить участие в этом процессе левого полушария. Отметим, что внешние проявления интуиции субъективно ощущаются как скачек из ситуации, когда не было никакого решения, к ситуации, когда есть готовое, целостное решение. Обычно никакие промежуточные этапы этого процесса не осознаются.

Р. М. Грановская и И. Я. Березная выдвигают гипотезу, что скачек отражает переход обработки информации из одного полушария в другое. В соответствии с данной гипотезой, интуиция рассматривается как переход от чувственных образов к понятийным или от понятий к чувственным образам. А поскольку не выявлено промежуточных ступеней между наглядными образами и понятиями, и даже самые элементарные понятия качественно отличаются от чувственных представлений, указанный переход должен иметь скачкообразный характер и не может быть представлен и в виде промежуточных элементов. Скачки, разрывность могут объяснить субъективное ощущение непосредственности интуитивно получаемого знания - усмотрение результата.

Интересен подход к вопросу интуиции *А. Кармина* и *Е. Хайкина*. Они подразделяют интуицию на две формы: концептуальную и эйдетическую. Концептуальная формирует новые понятия на основе имевшихся ранее наглядных образов, а эйдетическая строит новые наглядные образы на основе имевшихся ранее понятий. Такая точка зрения допускает понимание скачка, лежащего в основе интуиции, не только как одностороннего перехода при обработке информации из левого к правому полушарию, но и как перехода из правого – в левое. (Такая позиция подкреплялась исследованиями, проводимыми с помощью электронного томографа. Они позволили в эксперименте проследить перераспределение активности между полушариями (без исключения одного из них) в зависимости от характера решаемой задачи).

Привлекает внимание подход *В. В. Налимова*, добавившего к существующим уровням – образному (дологическому) и логическому еще один: третий уровень иерархии мышления, который надстраивается над логическим и представляет собой свойства интуиции и творчества. *Р. М. Грановская* и *И. Я. Березная* считают, что на этом процесс не прекращается и дальнейшее можно представить себе как последовательную смену доминирования полушарий.

Ключевым моментом в развитии интуиции становится не только уяснение специфики обработки информации каждым полушарием, но и овладение способами их развития и стимуляции.

Психологией не в равной мере изучены способы анализа, присущие левому и правому полушариям. Левосторонняя обработка исследована существенно полнее: уточнение и формулировка задачи, постановка вопросов, осознанный поиск в памяти подходящей гипотезы и логические способы проверки решения. Об обработке в правом полушарии известно мало и главным образом потому, что эти способы не осознаются. Фрейд предпринял попытку выделения неосознаваемых операций обработки информации, описав две из них - конденсацию и смещение.

Конденсация – совмещение разнородных элементов в единый образ. Смещение – из центра на периферию - это представление мыслей о значимых

событиях и предметах посредством второстепенных эмоционально несущественных деталей, выявляющих скрытое, но личностно значимое для человека содержание этих событий. Особенно ярко смещение проявляется в сновидениях.

Символическая трансформация - операция в некотором смысле обратная смещению. Это замещение сложного содержания символом, в котором игнорируются все эмоционально несущественные элементы и гиперболизируются эмоционально значимые. Очевидно, что подобное замещение не однозначно, как смещение.

С точки зрения современного взгляда на латерализацию психических функций, конденсацию, смещение и символическую трансформацию можно рассматривать как правополушарные операции обработки информации. По гипотезе Грановской именно подобные операции служат посредниками, через которые можно воздействовать на правосторонние подсознательные формы творческой активности.

Выводы. Анализ теорий интуитивного знания показал, что объяснение факта «интуитивного» познания – ключевой момент в различных гносеологических учениях.

Огромный вклад в развитие интуитивистских теорий внесли Р. Декарт, Б. Спиноза, Г. Лейбниц, И. Кант, Г. Гегель, А. Бергсон, Н. Лосский, З. Фрейд и др. Краткий анализ их теорий приведен выше.

Наибольший интерес, на наш взгляд, представляет проблема «интуитивизма» - отношение к ней неоднозначно, Бунге, например, подверг интуитивизм горячей критике, однако мне близко понимание интуитивизма - которое обозначил Гутов Е. В. [5] - как составной части рационалистической традиции, как способа существования и самореализации человека.

Понимание механизма интуитивного решения важно не только с точки зрения теорий познания, но и имеет чисто практическое значение, в частности, при психологических исследованиях специфики обработки информации полушариями головного мозга. Наиболее интересными, с моей точки зрения, являются исследования, описанные Грановской Радой Михайловной.

Актуальным является овладение способами развития и стимуляции процессов, приводящих к интуитивному решению в творческом процессе. Например, разработаны и внедряются так называемые активные методы обучения, что, вероятно может служить темой самостоятельного исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адамар Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области математики. М., 1970
2. Асмус В.Ф. Проблема интуиции в философии и математике. М., 1965.
3. Бунге М. Интуиция и наука. М., 1967.
4. Грановская Р.М., Березная И.Я. Интуиция и искусственный интеллект. Л., 1991.
5. Кармин А.С., Хайкин Е.П. Творческая интуиция в науке. М., 1971.
6. Лосский Н. О. Чувственная, интеллектуальная и мистическая интуиция. М., 1995.
7. Пиаже Ж. Психология интеллекта. М., 1969.
8. Современный философский словарь, под ред. Кемеров В.Е., М., 1996.
9. Фейнберг Е. Л. Две культуры. Интуиция и логика в искусстве и науке. М., 1992.
10. Философский словарь, под ред. Фролова И.Т., М., 1991.

* Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОГО ДЕТЕРМИНИЗМА В СОЦИОЛОГИИ Н. А. ВИТКЕ.

Д. А. Федоров

Имя одного из таких исследователей, пионера отечественной индустриальной социологии и теории социального управления Николая Андреевича Витке, в течение долгих лет находилось в глубоком историческом забвении. Несмотря на определенный интерес, проявленный исследователями истории отечественной теории социального управления к данной персоналии начиная с конца 80-х гг. XX в., до настоящего времени российская наука располагала лишь весьма краткими, отрывочными свидетельствами о деятельности данного самобытного отечественного социолога. Некоторые из значимых произведений данного автора до сих пор не только не описаны в научной литературе и соответствующим образом не изучены, но, зачастую, даже не опубликованы.

Отдельного интереса заслуживает, в частности, проблема социального детерминизма в системе социологических взглядов Н. А. Витке. Любой тип социальных объединений людей, по утверждению данного автора, подчинен объективным, от их воли не зависящим социальным законам, подобным законам живой и неживой природы. Отсюда – идея социального детерминизма, подчиненности социального поведения индивида внешним условиям социальной среды в соответствии с закономерностями ее функционирования. Поиск этих «закономерностей», охватывающих всю совокупность социальных отношений (как на макро, так и на микро-уровнях) – ключевая задача новой науки о социальном управлении [1, С. 177]. Выявление объективных законов социальной жизни – та область деятельности, перед которой оказывается «бессильной» буржуазная социология прошлого, проникнутая духом индивидуализма, а потому тяготеющая к номиналистической традиции. «Допустить подход к своей организационной и творческой деятельности, как к процессу до деталей закономерному и даже в интимности своих переживаний *коллективно* обусловленному, эгоцентрическая стихия капиталистической культуры, конечно, не могла» - пишет Н. А. Витке [2, С. 53].

По нашему мнению, высказывания советского теоретика НОТ о социальном детерминизме и о об особой коллективной обусловленности вряд ли отличаются особой оригинальностью по сравнению с выводами, сделанными классиками социологизма еще в конце XIX в. Думается, что и сам Н.А. Витке вполне отдавал себе отчет в том, что его взгляды о детерминированности поведения людей являются лишь отражением определенной тенденции развития социальных наук предшествующего периода: «бесспорно с точки зрения передовой марксистской мысли, что человеческое поведение до мельчайших своих проявлений строго обусловлено и закономерно» [3, С. 22]. Отметим, однако, что ссылка на марксистское учение, в данном случае является не более чем своеобразной «данью моде» складывающейся в СССР идеологической традиции. Впоследствии представители ортодоксального марксизма (как, например, Е. Розмирович), активно критиковали Н. А. Витке именно за попытки «замаскировать»

собственную теорию социального управления цитатами из К. Маркса, В. И. Ленина и Л. Д. Троцкого, что и явилось одной из причин последующего «разгрома» научной школы Н. А. Витке и фактическое исчезновение публикаций ее представителей из открытой печати. Ключевым отличием подхода Н. А. Витке от марксистской социологии является утверждение о строго социальном (а не сугубо экономическом) характере детерминизма общественных отношений. Иными словами, Н.А. Витке безнадежно далек от материалистического понимания истории, теории о базисе и надстройке и прочих утверждений марксистской традиции. Экономический редукционизм, обвинения в котором неоднократно предъявлялись критиками марксистской школы к работам К. Маркса, совершенно нетипичен для сочинений советского теоретика НОТ, убежденного в сугубо социальной обусловленности человеческого поведения. Данная «обусловленность» (т. е. социальный детерминизм), будучи предметом изучения прикладной социальной науки, в конечном итоге, будет «использована» социальными технологами при разработке методологии построения социальных организаций. Таким образом, по мнению Н. А. Витке, современная наука приходит к «прикладному использованию этой строгой закономерности индивидуального и группового поведения и построению научными методами рациональных и эффективных форм и приемов организованного сотрудничества» [3, С. 23]. Главная сложность, по мнению советского идеолога, заключается в том, чтобы превратить совокупность несистематизированных, эмпирическим образом полученных приемов социального управления в полноценную научную дисциплину, и использовать их не только в управлении промышленными предприятиями, но и в макромасштабах – на уровне общества в целом, государства, всего человечества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Витке Н. А. Организация управления и индустриальное развитие (очерки по социологии научной организации труда и управления). 2-е изд., исправл. и доп. М.: Изд-во НК РКИ СССР. 1925.
2. Витке Н. А. Нормализация управленческих функций. // Вопросы труда, №3, 1923
3. Витке Н. А. Реформа РКИ и НОТ // Известия рабоче-крестьянской инспекции, авг.-сент. 1923, С. 22

Актуальные события

IV ВСЕРОССИЙСКИЙ СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ КОНГРЕСС

Российская Академия наук; Институт социологии РАН; Институт социально-политических исследований РАН; Социологический институт РАН; Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова; Российский государственный социальный университет; Российский государственный торгово-экономический университет; Исследовательский холдинг РОМИР; Союз социологов и демографов; Институт государства и права РАН; Институт законодательства и сравнительного правоведения при Правительстве РФ; Санкт-Петербургский государственный университет; Российский государственный гуманитарный университет; Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов; Российская академия социальных наук; Российская социологическая ассоциация; Социологическое общество им. М.М. Ковалевского и ряд других социологических организаций провели 2-4 февраля 2012 года в г. Москве «IV Всероссийский социологический конгресс».

2 февраля 2012 г. в Колонном зале Дома союзов состоялось открытие IV Всероссийского социологического Конгресса «Социология в системе научного управления обществом».



Первое пленарное заседание Конгресса открылось выступлением Председателя Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации Валентины Ивановны Матвиенко. «В работе конгресса принимают участие более 60 регионов России, - сказала она. Региональные власти должны резервировать средства на социологические цели. Давайте добьемся того, чтобы в российских СМИ появлялись регулярные полосы, посвященные социологическим исследованиям действительно научного характера». По словам Валентины Ивановны, позитивному развитию современной российской социологии мешает, в частности, такая внешняя по отношению к ней угроза, как стремление значительного слоя политиков - от муниципального до федерального уровней - превратить социологию в свою служанку.



Как заметил вице-президент РАН, академик РАН Александр Дмитриевич Некипелов, судьба социологии никогда не была простой: ни в советский период, ни в период социально-политических трансформаций. Однако за минувшие годы были реализованы значимые социологические исследования, сформировалось гражданское общество, произошла смена базовых социальных установок и ценностей. «Сегодня социологи – это не только теоретики, предлагающие новые подходы к изучению, но еще и практики», - сказал он. – «Иными словами, социолог - это специалист, призванный выявить проблемные зоны и предложить варианты решения и последствий тех или иных управленческих решений. В какой бы сфере жизни общества и государства он ни находился».

Ректор Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, вице-президент РАН, академик РАН Виктор Антонович Садовничий считает, что в

современных условиях тема конгресса приобретает особенную актуальность. Современная Россия сильно нуждается в специалистах новой формации, умеющих работать в условиях изменяющихся социальных реалий. Говоря о проблемах и тенденциях современного образования, Виктор Антонович отметил, что негативный эффект от реализации программы «Образование», утвержденной в 2005 г. в числе приоритетных национальных проектов почувствовали на себе лишь 22% молодых людей. Однако приведение отечественной системы высшего образования к западным стандартам, присоединение к болонскому процессу, входит в серьезное противоречие с материальным положением, менталитетом большинства населения страны и не пользуется его поддержкой. Для преодоления проблем необходимо уточнить концепцию модернизации системы образования, выделив в ней ориентацию на качество знаний, перенаправить реформу образования на достижение качественных характеристик образования, что предполагает отход от оказания образовательных услуг и переход к систематическому обучению и воспитанию.

Председатель оргкомитета IV Всероссийского социологического конгресса, директор Института социально-политических исследований РАН, академик РАН Геннадий Васильевич Осипов считает, что работа конгресса должна содействовать интеграции культуры власти и культуры науки в интересах стабилизации и процветания российского общества. Он высказал свою позицию относительно определения места и закрепления социологии в системе научного управления обществом как независимой научной дисциплины, стоящей на страже интересов каждого человека.



Также Геннадий Васильевич заявил, что в современном отечественном научном мышлении продолжает доминировать экономико-центристский подход. Однако оценка развития общества на основе только лишь размера внутреннего валового продукта некорректна, считает он. Сегодня на основе социологических исследований определены приоритеты социально-экономического развития России: демографическая безопасность, вертикаль власти, занятость населения и другие. Главная роль социальной стабилизации общества принадлежит социологии, доказавшей свою способность к этому. Поэтому включение социологии и социальных наук в систему управления обществом является необходимым интеграционным фактором двух находящихся в противоречии культур – культуры власти и культуры науки.

Тему интеграции культуры науки и культуры власти продолжил академик-секретарь Отделения общественных наук РАН Андрей Афанасьевич Кокошин. В своем докладе «*Общественные науки и политика: логика взаимодействия*» он определил факторы, мешающие установить взаимодействие общественных наук и политического управления. «Политик должен получать от ученых то, чего не знает сам, - систематизированное научное знание об обществе», - сказал он. – Однако огромные объемы рассматриваемых вопросов, оценка их достоверности, анализ затрудняют краткое изложение проблем учеными, тогда как политики работают с короткими текстами служебных записок, сообщениями прессы. Отсюда - нестыковки мира науки и мира политики». Ученый должен научиться «упаковывать» необходимую для политика информацию.

Заместитель оргкомитета конгресса, ректор Российского государственного социального университета, академик РАН Василий Иванович Жуков выступил на тему *«Потенциал Евразийского союза: политико-социологическая компаративистика»*.



Председатель программного комитета IV Всероссийского социологического конгресса, академик РАН, директор Института социологии РАН Михаил Константинович Горшков в рамках темы доклада *«Роль социологии в обеспечении диалога между обществом и властью»* сформулировал восемь аксиом, определяющих место социологии в процессах принятия организационно-управленческих решений, затрагивающих жизнь современного российского общества.

Ректор Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов, член-корреспондент РАН Александр Сергеевич Запесоцкий выступил с докладом на тему *«Социально-культурная политика российского государства как фактор становления новой социально-экономической формации»*.

Заместитель академика-секретаря Отделения общественных наук РАН, руководитель секции философии, психологии и права, Вячеслав Семенович Степин в своем докладе затронул вопросы методологии социологических исследований. *«Нужен более богатый математический инструментарий для оценки динамики общества»*, - сказал он.

Заместитель губернатора Ростовской области Игорь Александрович Гуськов в выступлении на тему *«Социология образования: состояние и тенденции развития (на примере Южного Федерального округа)»* заметил, что сегодня социология образования - наиболее бурно развивающаяся отрасль.

Ректор Российского государственного торгово-экономического университета, Сергей Николаевич Бабурин назвал конгресс *«высшим консилиумом, который собрался из представителей разных областей социологической науки для того, чтобы поставить диагноз российскому обществу»*. Тема его доклада - *«Трансформация национальных государств в обществе тотальной глобализации»*.



Аудитор Счетной палаты Российской Федерации Александр Александрович Пискунов выступил с докладом *«Показатели и индикаторы измерения социальной реальности – методологическая основа научного управления развитием»*.

Директор Института государства и права РАН, академик РАН Андрей Геннадьевич Лисицын-Светланов посвятил свое выступление современному состоянию социологии права в России.

Заместитель генерального секретаря Комиссии Таможенного союза, академик РАН Сергей Юрьевич Глазьев представил доклад на тему *«Социально-политический фактор евразийской экономической интеграции»*.

Исполнительный директор Ассоциации социологов Казахстана, директор Института философии и политологии Комитета науки Министерства образования и науки Республики Казахстан Зарема Каукеновна Шаукенова выступила на

тему «Новый этап социальной модернизации в Казахстане».

Директор «Гэллап Балканы», руководитель делегации «Гэллап Интернешнл», доктор социологии Андрей Райчев (Болгария) в своем выступлении «Мировой кризис или глубинная трансформация» проанализировал важнейшие аспекты мировой интеграции.

В заключение первого пленарного заседания состоялась церемония награждения группы ученых-социологов серебряной медалью им. Питирима Сорокина «За вклад в науку».

Работа конгресса продолжилась 3 и 4 февраля в виде заседаний научных секций и круглых столов.

4 февраля состоялось заключительное 2-е Пленарное заседание IV Всероссийского социологического Конгресса «Социология в системе научного управления обществом».

Открывая второе пленарное заседание, академик РАН Геннадий Васильевич Осипов назвал дни проведения конгресса историческими. «За это короткое время мы с вами убедились, что социология достигла научного статуса, стала наукой, получила развитие во всех регионах нашей страны».

Академик РАН Михаил Константинович Горшков в своем выступлении особенно отметил успешную работу секций и круглых столов – той части конгресса, где действительно кипела работа, и каждый имел возможность высказаться. Всего выступило более 400 человек – это серьезный показатель. «При всем том обилии материала, который поступает из регионов», - сказал он, «мы сделали вывод, что столичные ученые знают далеко не все. Нужно наладить каналы научной коммуникации, чтобы мы знали, как продвигается научный процесс за пределами Москвы и Санкт-Петербурга». Характеризуя работу конгресса, он заметил: «Конгресс был интересен тем, что он показал всю многоаспектность социологического знания».

Аплодисментами были встречены слова резолюции конгресса: «Мы пришли к выводу, что социология должна изменить свое место в системе научного управления российским обществом - социологические науки должны быть включены в эту систему». Второе пленарное заседание завершил концерт, подготовленный творческими коллективами Российского государственного социального университета и прием в честь участников конгресса.

Наши коллеги из кафедры социологии СПбГИЭУ – Оганян К.М. и Оганян К.К. принимали активное участие в работе конгресса и выступили с интересными докладами: Оганян К.К. – «Рукопись Стронина А.И. «Теория личности» как социокультурная ценность для развития отечественной социологии» - секция 1 «ИСТОРИЯ И ТЕОРИЯ СОЦИОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ», научная сессия «Отечественное социологическое наследие и современность».

Оганян К.М. – «Социальный идеал и выбор оптимального пути глобализации» - секция 5 «Социология глобализации», научная сессия «Социально-политические аспекты глобализации».

Редакция Вестника БПА поздравляет



Оганян К. К. с победой в конкурсе на предоставление в 2012 году субсидий молодым ученым, молодым кандидатам наук вузов, отраслевых и академических институтов, расположенных на территории С-Петербурга.

Грант на тему: «Инновационная модель формирования лидерских качеств студентов в современных условиях».

В 2012 году вышла в свет монография - Стронин А. И. Теория личности (по материалам рукописи): Монография / Авт.-сост. научного исследования К. К. Оганян. – М.: ИНФРА-М, 2012. – 144 с. – (Научная мысль). ISBN 978-5-16-005226-7. Социологическое исследование рукописи проведено Оганян К. К., а также редакторская работа по представлению и изданию оригинала рукописи впервые в истории российской социологии.

Работа является первым научным исследованием, в котором представлено целостное системное изучение рукописи Стронина А. И. «Теория личности». При этом автором изучен оригинал рукописи тетрадей теории личности А. И. Стронина впервые в истории российской социологии. Создана модель методологии генезиса личности в рукописи Стронина А. И. и показано значение идей российского социолога для развития современной социологии. Книга предназначена для студентов, аспирантов и научных работников в области истории российской и зарубежной социологии.

Авторы

1. **Акопян А. Р.**, кандидат исторических наук, доцент кафедры социологии Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета
2. **Акопян Е. А.**, аспирант кафедры социологии Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета
3. **Артемьева В.А.**, кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии Санкт-Петербургского государственного архитектурно-строительного университета
4. **Бразевич Д. С.**, старший преподаватель кафедры социально-политических наук Санкт-Петербургского национального исследовательского университета информационных технологий механики и оптики
5. **Бразевич И. С.**, аспирант кафедры менеджмента Санкт-Петербургского университета управления и экономики
6. **Беленкова О. Б.**, практический психолог г. Новокузнецк
7. **Годлиник О. Б.**, кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии Санкт-Петербургского государственного архитектурно-строительного университета
8. **Дворцова Е. В.**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Новокузнецкого филиала-института Кемеровского государственного университета г. Новокузнецк
9. **Егоров М. И.**, аспирант кафедры социологии и управления персоналом Санкт-Петербургского университета управления и экономики
10. **Жилина Э. В.**, кандидат психологических наук, психолог Академической гимназии СПбГУ,
11. **Колосова Т. В.**, учитель начальных классов, ГБОУ СОШ № 516 Невского района г. СПб.
12. **Капица С. И.**, доктор социологических наук, доцент кафедры социологии Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета
13. **Комаревцева Е. А.**, доцент кафедры ТПЗиС Санкт-Петербургского государственного архитектурно-строительного университета
14. **Мазнева К. Ю.**, аспирант Санкт-Петербургского государственного архитектурно-строительного университета
15. **Маргулян Я. А.**, доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры социологии Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета
16. **Оганисян Г.**, преподаватель кафедры социологии и социальной работы Армянского государственного педагогического университета (АГПУ им. Х. Абовяна)
17. **Оганян К. М.**, доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой социологии Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета
18. **Оганян К. К.**, кандидат социологических наук, старший преподаватель кафедры социологии Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета
19. **Пашенко Е. И.**, кандидат психологических наук, доцент кафедры философии и социальных коммуникаций. Санкт-Петербургского

государственного торгово-экономического университета (ФГБОУ ВПО СПбГТЭУ),

20. **Покровская Н. Н.**, доктор социологических наук, профессор кафедры социологии Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета
21. **Приходько А. Н.**, старший преподаватель кафедры управления Санкт-Петербургского государственного архитектурно-строительного университета
22. **Рыжов Д. И.**, аспирант Санкт-Петербургского государственного архитектурно-строительного университета
23. **Сарян М. А.**, кандидат филологических наук, научный сотрудник, доцент кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского государственного архитектурно-строительного университета
24. **Сильнягина Г. С.**, практический психолог г. Новокузнецк
25. **Староверов В. Д.**, кандидат технических наук, доцент кафедры строительных материалов и технологий Санкт-Петербургского государственного архитектурно-строительного университета
26. **Терентьева В. В.**, заместитель начальника отдела маркетинга и инновационного развития СПб ГБУ «Ресурсный центр».
27. **Трушталева Л. Е.**, старший преподаватель Санкт-Петербургского государственного архитектурно-строительного университета
28. **Угрюмова Ю. В.**, практический психолог г. Новокузнецк
29. **Федоров Д. А.**, старший преподаватель кафедры социологии Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета

30. Рекомендации по оформлению статей

Текст статьи набирается в редакторе MS Word любой версии.

Параметры страницы. Поля: верхнее – 2 см, нижнее – 2,5 см, внутри 3,5 см., снаружи – 1 см. От края до колонтитула: верхнего – 1 см., нижнего – 1,5 см. **Включите флажок «Зеркальные поля».** Основной шрифт статьи – Times New Roman Сур размером **13** пт, форматирование по ширине, **интервал междустрочный: минимум, значение: 1,2. пт.**

Название статьи набирается прописными буквами; затем следует пустая строка, фамилии авторов и инициалы, которые набираются полужирным шрифтом.

Ссылки на литературные источники в тексте даются в **квадратных скобках**, в которых указывается номер источника по списку литературы и, возможно, страницы, например [4, 6], [11, стр. 23].

В тексте могут быть вставлены таблицы и рисунки. **Рисунки – в формате JPG.** Нумерация таблиц и рисунков сквозная. Подпись к рисунку располагается под ним, форматирование по центру.

Заголовок таблицы начинается со слова «Таблица», затем если необходимо следует ее номер (форматирование по правому краю), на следующей строке приводится название таблицы. Например:

Таблица 8

Динамика развития навыков

.....
.....

Использование в тексте статьи **концевых сносок недопустимо.**

После текста приводится пронумерованный список литературы с заголовком.

В конце статьи указывается название организации (размер шрифта – 10 пунктов).

Статью следует представлять в виде бумажной копии и на электронном носителе. В качестве имени файла используется фамилия первого автора, записанная латинскими буквами, например: **ivanov.doc.**

Сведения об авторах прилагаются отдельным файлом.

Пример статьи:

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ОКРУЖЕНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ СВОЙСТВ «ТРУДНОГО РЕБЕНКА»

Иванов И. А., Новикова М. А.

Проблема социального окружения... (текст статьи)

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванов И.А. Социальное окружение «трудного ребенка». – СПб, Лух, 2000, 190 с.

*Петербургская академия педагогики

ВНИМАНИЕ!!!!

От одного автора принимается только одна статья. Публикация второй статьи возможна только в соавторстве, но не более двух статей. На одну статью – один экземпляр издания, независимо от количества авторов. **Статьи, оформленные с нарушением данных рекомендаций, к публикации не принимаются.**