

**Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Челябинский государственный педагогический университет»**

**БЕЗОПАСНОСТЬ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ
В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ
РОССИИ**

Коллективная монография

*Выполнено при поддержке проекта «Комплексное исследование
безопасности пространства образования: региональный
аспект»*

**Челябинск
2013**

**Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Челябинский государственный педагогический университет»**

**БЕЗОПАСНОСТЬ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ
В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ
РОССИИ**

Коллективная монография

*Выполнено при поддержке проекта «Комплексное исследование
безопасности пространства образования: региональный
аспект»*

Челябинск – 2013

УДК
ББК
Б

Коллектив авторов:

В.А. Белкин, Н.А. Белоусова, С.А. Богатенков, Н.М. Богатенкова, Я.Л. Ванюшин, Е.А. Гнатышина, Т.А. Еременко, А.С. Коняев, Е.А. Коняева, Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева, Л.Н. Павлова, Н.А. Пахтусова, П.А. Рыжий, А.В. Савченков, В.В. Садырин, А.А. Саламатов, Н.В. Уварина, Б.У. Хашагульгов.

Безопасность социальной сферы в условиях современной поликультурной России: коллект. монография. – М.: Изд-во ФГБОУ ВПО «ЧГПУ», 2013. – 307 с.

ISBN

В монографии проанализированы социально-правовые основы обеспечения безопасности социальной сферы в поликультурной России. Представлены сущность и содержание психологической безопасности социальной сферы, также экономической, дидактической, информационной и экологической безопасности социальной сферы в современной поликультурной России. Определены дидактические основы обеспечения безопасности социальной сферы.

Материалы монографии представляют интерес для руководителей и представителей органов исполнительной и законодательной власти, специалистов различных ведомств, обеспечивающих безопасность участников социальной сферы, руководителей органов управления социальной сферы и образованием, общественных организаций, преподавателей и сотрудников учреждений дошкольного, общего, профессионального, специального и дополнительного образования.

Выполнено при поддержке проекта «Комплексное исследование безопасности пространства образования: региональный аспект».

Рецензенты:

И.А. Мурог, заместитель Председателя Правительства Челябинской области, кандидат технических наук, доцент

Н.О. Яковлева, доктор педагогических наук, профессор

© ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет», 2013

Научное издание

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	6
ГЛАВА I	
ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОЕ УПРАВЛЕНИЕ И РЕГУЛИРОВАНИЕ В ОБЕСПЕЧЕНИИ БЕЗОПАСНОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ РОССИИ ..	8
1. Ванюшин Я.Л. Принципы гражданства в Российской Федерации и странах СНГ.....	8
2. Гнатышина Е.А., Герцог Г.А. Толерантная культура как условие эффективности государственно-общественного управления в обеспечении безопасности социальной сферы.....	22
3. Садырин В.В. Реализация системы комплексной безопасности образовательной среды вуза.....	31
4. Севастьянов А.М. Преодоление несправедливости как фактор устойчивого социального развития.....	47
5. Хашагульгов Б.У. Правовое регулирование антитеррористической деятельности в субъектах Российской Федерации (на примере Челябинской области).....	51
ГЛАВА II	
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	70
1. Савченков А.В. Адаптация первокурсников к условиям педагогического вуза как фактор безопасности образовательного пространства	70
2. Пахтусова Н.А. Профессиональное самоопределение как условие социально-психологической безопасности личности.....	90
ГЛАВА III	
ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДИДАКТИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ПРОСТРАНСТВА ОБРАЗОВАНИЯ	103
1. Еременко Т. А. Педагогическая культура безопасности.....	103
2. Коняева Е.А. Готовность будущих педагогов профессионального обучения к реализации современных образовательных технологий в аспекте педагогической безопасности.....	117
3. Корнеева Н.Ю. Нормативные детерминанты компетентностно-ориентированной подготовки педагогов профессионального обучения к формированию инклюзивной образовательной среды.....	137
4. Павлова Л.Н. Профессиональная компетентность педагога как условие безопасности образовательного процесса.....	153
5. Рыжий П.А. Современные проблемы управления качеством среднего профессионального образования: региональный аспект.....	167
6. Уварина Н.В. Единое образовательное пространство: анализ современных тенденций развития профессиональной деятельности управленческих кадров учреждений общего образования.....	187

ГЛАВА IV	
ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ В СОЦИУМЕ И ПРОТИВОДЕЙСТВИЕ КИБЕР-ТЕРРОРИЗМУ	
	199
1. Богатенков С.А., Богатенкова Н.М. Формирование компетентности педагогов в проектировании электронных образовательных ресурсов по критерию безопасности.....	199
2. Коняев А.С. Безопасность образовательного процесса в условиях дистанционного обучения.....	215
ГЛАВА V	
ЭКОНОМИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ.....	
	236
1. Белкин В.А. Природный фактор экономической безопасности: магнитные солнечные и экономические циклы.....	236
2. Корнеев Д.Н. Формирование компетенций инновационных менеджеров в условиях модернизации экономики как фактор развития и безопасности российского общества.....	251
3. Садырин В.В., Саламатов А.А. Особенности гражданско-правового и финансово-экономического статуса автономных образовательных учреждений.....	267
ГЛАВА VI	
ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ (ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	
	291
1. Белоусова Н.А. Создание безопасной образовательной среды для подростков с нарушением осанки.....	291
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	
	305

ВВЕДЕНИЕ

Потребность в обеспечении безопасности относится к числу основных мотивов деятельности человека. В древности люди с этой целью объединялись в сообщества, по мере развития цивилизации эту функцию в значительной степени взяло на себя государство. На заре истории человечества основные угрозы исходили главным образом извне (землетрясения, наводнения, засухи и пр.). Однако с течением времени появились опасности, вызванные действиями самого человека, а также взаимоотношениями людей в обществе, т. е. опасности, имеющие социальную направленность. Именно они являются сегодня доминирующими.

Общественная практика свидетельствует, что слабость системы безопасности оборачивается огромными бедами, ведущими к человеческим жертвам, значительным материальным и нравственным издержкам, что государство, общество, конкретный человек, не заботящиеся о своей безопасности, обречены на гибель. Для российского общества проблема безопасности социума приобретает особое значение. Возрастание риска техногенных катастроф, ухудшение экологической ситуации, изменение парадигмы общественного развития от социалистического уклада к рыночным отношениям – все это поставило большинство российских граждан на грань выживания и потребовало пересмотреть отношение к проблемам безопасности личности, общества и государства. В связи с этим сейчас особенно необходимо, чтобы люди с должным вниманием относились к этим проблемам, чтобы у них сформировалось соответствующее мышление и поведение, иными словами, выработалась идеология безопасности. Важнейшая роль здесь принадлежит образованию.

Проблема безопасности и связанные с ней проблемы всегда стояли в центре внимания каждого человека и человечества в целом и приобрели особую остроту в переходный период, характеризующийся изменениями общественных отношений (экономических, политических, правовых, нравственных и иных).

Касаясь понятия безопасности, как важнейшего фактора социальной жизни, следует отметить, что она является важным условием устойчивого жизнеобеспечения и прогрессивного развития общества и отдельно взятого человека. Закон «О безопасности» определяет безопасность как состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз. В свою очередь жизненно важные интересы это совокупность потребностей, удовлетворение которых надежно обеспечивает существование и возможности прогрессивного развития личности, общества и государства.

К основным объектам безопасности закон относит: личность - ее права и свободы; общество - его материальные и духовные ценности; государство - его конституционный строй, суверенитет и территориальная целостность. Основным же субъектом обеспечения безопасности является государство,

осуществляющее функции в этой области через органы законодательной, исполнительной и судебной властей.

Государство в соответствии с действующим законодательством обеспечивает безопасность каждого гражданина на территории Российской Федерации. Гражданам Российской Федерации, находящимся за ее пределами, государством гарантируется защита и покровительство. Государство обеспечивает правовую и социальную защиту гражданам, общественным и иным организациям и объединениям, оказывающим содействие в обеспечении безопасности в соответствии с законом.

Понятие безопасности социальной сферы появилось сравнительно недавно. Ряд ученых утверждают, что условием обеспечения социальной безопасности осуществляемых институциональных преобразований является корректировка их стратегии, сохранение социальной идентичности, укрепление стабильности и снижение уровня социального риска.

Основными задачами в области обеспечения безопасности социальной сферы Российской Федерации являются: подъем экономики страны, проведение независимого и социально ориентированного экономического курса; преодоление научно-технической и технологической зависимости Российской Федерации от внешних источников; обеспечение на территории России личной безопасности человека и гражданина, его конституционных прав и свобод; совершенствование системы государственной власти Российской Федерации, федеративных отношений, местного самоуправления и законодательства Российской Федерации, формирование гармоничных межнациональных отношений, укрепление правопорядка и сохранение социально-политической стабильности общества; обеспечение неукоснительного соблюдения законодательства Российской Федерации всеми гражданами, должностными лицами, государственными органами, политическими партиями, общественными и религиозными организациями; коренное улучшение экологической ситуации в стране.

Проблемы безопасности в современном цивилизованном мире находятся на переднем плане, какую бы сферу жизнедеятельности общества мы не брали. Высокоразвитая техника, современные технологические процессы, непосредственно производство, собственно природа, словом, все, что окружает человека, несет в себе как позитивные начала, обеспечивающие жизнь и воспроизводство человечества, так негативные стороны, несущие пагубный потенциал. Нет необходимости приводить примеры гибели людей в различных сферах производственной и непроизводственной среды. В этой связи проблемы безопасности социальной сферы не только актуальны, но жизненно необходимы обществу.

ГЛАВА I. ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОЕ УПРАВЛЕНИЕ И РЕГУЛИРОВАНИЕ В ОБЕСПЕЧЕНИИ БЕЗОПАСНОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ РОССИИ

Я.Л. Ванюшин

ПРИНЦИПЫ ГРАЖДАНСТВА В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ И СТРАНАХ СНГ

Изучение принципов современного гражданства имеет существенное значение для определения характера и содержания гражданства, рассмотрения его вопросов и принятия по ним решений.

Федеральный закон 31 мая 2002 года № 62-ФЗ "О гражданстве Российской Федерации" (далее – Федеральный закон о гражданстве) в статье 4 к принципам российского гражданства относит: единое и равное гражданство независимо от оснований его приобретения; сохранение гражданства, проживающими за пределами Российской Федерации; невозможность лишения российского гражданства или права изменить его; недопустимость высылки гражданина Российской Федерации за её пределы или выдачи иностранному государству; поощрение приобретения гражданства лицами без гражданства; запрет обратной силы закона.

Вместе с тем некоторые принципы четко сформулированы в Конституции Российской Федерации и других статьях Федерального закона о гражданстве, либо прямо вытекают из их положений. В связи с этим в литературе, посвященной гражданству, до сих пор отсутствует единый подход к определению принципов гражданства, предлагаются самые различные наборы и их комбинации.

Козлова Е. И. и Кутафин О. Е. к принципам гражданства Российской Федерации отнесли: единое и равное гражданство; открытый и свободный характер, невозможность лишения; сохранение лицами, проживающими за пределами Российской Федерации; возможность двойного гражданства; отрицание автоматического изменения гражданства при заключении или расторжении брака гражданином Российской Федерации с лицом, не принадлежащим к ее гражданству, а также при изменении гражданства другим супругом; защита и покровительство государства своим гражданам за его пределами¹. Аналогичной системы принципов придерживается А. В. Зиновьев, не включив в нее лишь принцип двойного гражданства².

По мнению А. Н. Кокотова принципами гражданства являются: единое и равное гражданство; допущение двойного гражданства; сохранение гражданства лицами, проживающими или пребывающими за рубежом

¹ См.: Козлова Е. И., Кутафин О. Е. Конституционное право России. – М., 2002. С. 209-213.

² Зиновьев А. В. Конституционное право России. – М.: ИМЦ ГУК МВД России, 2002. С. 171.

(экстерриториальность); защита и покровительство гражданам Российской Федерации, находящимся за её пределами; невосприимчивость гражданства к изменениям семейного статуса, сокращение числа лиц без гражданства, недопустимость лишения гражданства³. В. И. Червонюк дополняет настоящую систему правом каждого на гражданство, недопустимостью выдачи гражданина Российской Федерации другому государству и высылки за её пределы⁴.

В юридической литературе существуют и другие примеры систематики принципов российского гражданства, что объясняется в первую очередь различным формулированием норм-принципов.

Следует также учитывать международный правовой опыт, достигнутый в этом вопросе. Более того, соотнесение внутригосударственных принципов с общепризнанными принципами международного права, относящимся к правам и свободам человека и гражданина, служит своеобразным показателем развитости и демократичности законодательства в том или ином государстве.

Европейская конвенция о гражданстве в главе II "Общие принципы, касающиеся гражданства" для государств-участников установила следующие принципы регулирования гражданства: право каждого человека на гражданство, избежания безгражданства, запрета произвольного лишения гражданства, невосприимчивости гражданства к изменениям семейного статуса и недискриминации (ст. 4,5). Кроме того, Конвенция подтвердила принцип суверенитета государства, сформулированного еще в Конвенции, регулирующей некоторые вопросы, связанные с коллизией законов о гражданстве от 12 апреля 1930 года, согласно которому каждое государство определяет в соответствии со своим законом, кто является его гражданином, что признается другими государствами, если соответствует международному праву⁵.

Межпарламентская Ассамблея стран СНГ в правовом акте "О согласованных принципах регулирования гражданства" от 29 декабря 1992 года признала значение таких принципов, как: 1) право каждого человека на гражданство и право на его изменение; 2) равенство гражданства; 3) недопустимость лишения гражданства по признакам социального происхождения, имущественного положения, расовой и национальной принадлежности, пола, образования, языка, отношения к религии, политических и иных убеждений, рода и характера занятий; 4) единство семьи; 5) защита своих граждан государством за пределами в соответствии с международными нормами; 6) сохранение гражданства при

³ Конституционное право России / Под. ред. А. Н. Кокотова, М. И. Кукушкина. – М., 2003. С. 159-164.

⁴ Червонюк В. И. Конституционное право России. – М., 2003. С. 188.

⁵ См.: Действующее международное право. Т. 1.

проживании за границей; 7) недопустимость выдачи собственных граждан иностранному государству⁶.

На основании изложенного, с учетом анализа Конституции Российской Федерации, Федерального закона о гражданстве и иных нормативных правовых актов представляется целесообразным выделить две основные группы принципов гражданства Российской Федерации:

2. Анализ законодательства о гражданстве, позволяет выделить три основные группы принципов и правил гражданства Российской Федерации:

- 1) принципы и правила по поводу гражданства Российской Федерации;
- 2) принципы и правила, непосредственно связанные с содержанием гражданства Российской Федерации (состоянием в гражданстве);
- 3) принципы решения вопросов гражданства Российской Федерации.

В качестве принципов первой группы гражданства следует выделить: право каждого человека на гражданство; признание двойного гражданства; поощрение приобретения гражданства, лицами без гражданства, проживающими на территории Российской Федерации.

Вторая группа представлена такими принципами как единое гражданство; равное гражданство; невозможность лишения гражданства Российской Федерации или права изменить его; недопустимость высылки за пределы Российской Федерации или выдачи российского гражданина иностранному государству; сохранение гражданства Российской Федерации лицами, проживающими за ее пределами; предоставление защиты и покровительства государства гражданам, находящимся за пределами Российской Федерации; поощрение приобретения гражданства, лицами без гражданства, проживающими на территории Российской Федерации; сохранение гражданства при заключении или расторжении брака; запрет обратной силы закона.

Третью группу принципов гражданства⁷ образуют исходные (базовые) начала отношений, возникающих при решении органами, ведающими делами о гражданстве, конкретных вопросов по поводу гражданства Российской Федерации. К их числу следует отнести принципы: уважение прав и свобод человека и гражданина; законность; объективность; гласность; оперативность; справедливость; единообразие.

Принцип права каждого человека на гражданство заключается в возможности каждому человеку в Российской Федерации, независимо от каких бы то ни было условий, иметь гражданство, включая граждан иностранных государств и лиц без гражданства, имеющих возможность приобретения российского гражданства в установленном законодательством порядке.

⁶ См.: Информационный бюллетень. 1993. № 2. С. 20-21.

⁷ О некоторых принципах решения гражданства Российской Федерации см.: Мещеряков А.Н. Решение вопросов гражданства Российской Федерации / А.Н. Мещеряков, Я.Л. Ванюшин. – Челябинск, 2006. С.52-58.

Особая значимость данного права в системе основных прав человека, подчеркивается тем, что служит, прежде всего, целям индивидуализации личности, реализуя которое человек обретает устойчивую правовую связь с государством, выражающуюся в совокупности их взаимных прав и обязанностей. Обладая правом на гражданство, лицо правомочно самостоятельно решать вопрос о необходимости в его приобретении или прекращении.

Обладание гражданством соответствующего государства мировым сообществом рассматривается как естественное для человека состояние, а принцип отнесен к общепризнанным принципам. Он закреплен во Всеобщей декларации прав человека от 10 декабря 1948 года (ст. 15)⁸, Европейской конвенции о гражданстве (ст. 4), в Конвенции СНГ о правах и основных свободах человека от 26 мая 1995 года (ч. 1 ст. 24)⁹. Применительно к ребенку он предусмотрен в Международном пакте о гражданских и политических правах от 19 декабря 1966 года (ч. 3 ст. 24)¹⁰, Декларации прав ребенка от 20 ноября 1959 года (принцип 3)¹¹, Конвенции о правах ребенка от 20 ноября 1989 года (ст. 7)¹².

Эти положения имеют важное значение в первую очередь для органов, решающих вопросы гражданства, так как в очередной раз указывают на верховенство основных прав и свобод человека и недопустимость произвольных действий со стороны государства и его органов. В этом отношении гражданство подобно другим основополагающим правам и свободам человека.

Кроме того, принцип содержится в Декларации прав и свобод человека и гражданина от 22 ноября 1991 года № 1920-I, установившей: "Каждый имеет право на приобретение и прекращение гражданства Российской Федерации в соответствии с законом РСФСР" (ст. 5)¹³.

Среди стран СНГ принцип права каждого на гражданство закрепляют законы о гражданстве Армении, Беларуси, Грузии, Казахстана, Кыргызстана, Молдовы, Таджикистана, Узбекистана, прослеживается в контексте законов Азербайджана и Туркменистана.

Принцип единого гражданства связан с федеративным устройством Российской Федерации и как следствие наличием в его составе государственно-подобных образований – субъектов, что придаёт настоящему принципу особую важность в теоретическом и практическом значении.

Важность принципа усиливается тем, обстоятельством, что с принятием Конституции Российской Федерации между федеральным и республиканским гражданством возникли противоречия и

⁸ Российская газета. 1998. 10 декабря.

⁹ СЗ РФ. 1999. № 13. Ст. 1489.

¹⁰ Библиотечка Российской газеты. 1999. Вып. № 22-23.

¹¹ СПС "Гарант". ИБ "Международное право".

¹² СПС "Гарант". ИБ "Международное право".

¹³ ВСНД РФ. 1991. № 52. Ст. 1865.

несогласованность. Причиной этого стало закрепление в Законе о гражданстве 1991 года (ч. 2 ст. 2) двухуровневой системы гражданства, ставшей, начиная с Договора об образовании СССР от 30 декабря 1922 года, традиционным атрибутом государственно-территориальных отношений и новым подходом к единому гражданству Конституции Российской Федерации, которая в отличие от предшествующих ей актов, не предусматривала гражданство субъектов федерации, а гражданство отнесла к исключительному ведению Российской Федерации (п. "в" ст. 71).

В свою очередь это вызвало противоречия положению Конституции Российской Федерации о равноправии субъектов Российской Федерации (ч. 1 ст. 5), требующего признание права "регионального" гражданства не только за республиками в составе Российской Федерации, но и за другими субъектами Российской Федерации, а также другими положениями о верховенстве Конституции Российской Федерации, её высшей юридической силе и прямом действии, компетенции федерального уровня, исключаящими возможность правового регулирования вопросов гражданства субъектами Российской Федерации (ст. 15, 71).

Таким образом, от республик в составе Российской Федерации требовалось устранение всех имеющихся в их законодательстве несоответствий. Однако из-за оставшейся неопределенности, лишь незначительная часть республик пошла на приведение своего законодательства в соответствие с федеральным (Адыгея, Бурятия, Коми, Северная Осетия-Алания, Тыва, Удмуртия). Это требовало окончательного решения вопроса о существовании республиканского гражданства, которое было достигнуто принятием Федерального закона о гражданстве, исключившего положение о гражданстве республик. При этом важность настоящего положения заключалась в том, что оно формализовало итоги острых дискуссий, возникших по этому вопросу при рассмотрении проекта настоящего закона.

С принципом единого гражданства неразрывно связан **принцип равного гражданства**, означающий равенство всех граждан независимо от оснований приобретения гражданства.

Настоящий принцип получил непосредственное закрепление в Конституции Российской Федерации (ч. 1 ст. 6) и Федеральном законе о гражданстве (ч. 2 ст. 4) и является производным от конституционного принципа равенства, согласно которому гарантируется равенство прав и свобод независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также других обстоятельств, запрещаются любые формы ограничения прав по признакам социальной, расовой национальной и религиозной принадлежности (ч. 2 ст. 19).

Содержанием принципа равного гражданства является запрет на деление граждан по объему прав на "природных", "натурализованных",

"реинтегрированных" или "оптированных", существование которых возможно в соответствии с существующими основаниями приобретения гражданства.

В этой связи принцип равенности имеет особое значение для органов, решающих вопросы гражданства и иных государственных органов, запрещая установление в их деятельности каких-либо ограничений, различий и категорий граждан в правовом статусе в зависимости от форм, условий и сроков приобретения гражданства.

Закрепление принципа равного гражданства в полной мере соответствует международным стандартам в области прав и свобод человека и гражданина. Согласно Европейской конвенции о гражданстве каждое государство-участник руководствуется принципом недискриминации между своими гражданами, будь-то граждане по рождению или лица, приобретшие свое гражданство в последующий период (ч. 2 ст. 5).

Аналогично Федеральному закону о гражданстве принцип равенности закреплен в большинстве стран-участников СНГ: Азербайджане, Армении, Беларуси, Казахстане, Кыргызстане, Туркменистане, Узбекистане и Украине.

Принцип невозможности лишения гражданина Российской Федерации своего гражданства или права изменить его. Настоящий принцип, именуемый иногда в юридической литературе как свободное и неотъемлемое гражданство¹⁴, впервые получил нормативное закрепление в Декларации прав и свобод человека и гражданина от 22 ноября 1991 года, а затем в Законе о гражданстве 1991 года (ч. 2 ст. 1). Включение принципа в Конституцию Российской Федерации (ч. 3 ст. 6) придало ему конституционное значение в правовом регулировании отношений гражданства и в очередной раз подтвердило стремление государства к признанию прав и свобод человека и гражданина. Это обусловило неизбежность дублирования принципа в Федеральном законе о гражданстве (ч. 4 ст. 6).

Принцип неотъемлемости и свободы гражданства направлен на предоставление гражданину полной свободы в решении вопросов собственного гражданства и тем самым на обеспечение его права свободно осуществлять свои права и свободы, без боязни утратить гражданство. При этом свобода гражданства не исключает возможности приобретения гражданства другого государства либо прекращения гражданства вообще. Последнее может быть реализовано путем выхода из российского гражданства или выбора гражданства, что качественно отличает его от лишения гражданства, представляющего одностороннее, иницилируемое государством, и не учитывающее волеизъявление гражданина действие.

Однако это право не является абсолютным. Его реализация находится в зависимости от выполнения обязанностей и обязательств перед государством

¹⁴ См.: Михалева Н. А. Комментарий к Федеральному закону РФ "О гражданстве Российской Федерации". – М., 2003. С. 26.

или другими лицами. Согласно Федеральному закону о гражданстве, выход из российского гражданства не допускается в случае наличия невыполненного перед государством обязательства, установленного федеральным законом; привлечения в качестве обвиняемого по уголовному делу либо вступления в законную силу и подлежащего исполнению обвинительного приговора суда; отсутствия иного гражданства и гарантий его приобретения (ст. 20).

Говоря о международно-правовых стандартах, следует отметить более сдержанный подход в установлении настоящего принципа. Всеобщая декларация прав человека от 10 декабря 1948 года (ч. 2 ст. 15) и Европейская конвенция о гражданстве (п. "с" ст. 4) устанавливают запрет только произвольного лишения гражданства человека или права его изменения. Подобного придерживается Конвенция о сокращении безгражданства от 30 августа 1961 года (ст. 8)¹⁵. Кроме того, Европейская конвенция о гражданстве определяет возможные основания утраты гражданства *ex lege* или по инициативе государства, в числе которых: добровольное приобретение другого гражданства; добровольная служба в вооруженных силах иностранного государства; поведение, причиняющее серьезный ущерб жизненно важным интересам государства; отсутствие реальной связи с государством и др. (ст. 7).

Среди стран-участников СНГ лишение национального гражданства допускается лишь в Азербайджане, Армении и Молдове, Кыргызстане. К примеру, лишение гражданства Молдовы может быть за приобретение его посредством обмана, предоставления ложной информации или сокрытия существенного факта, добровольную вербовку в вооруженные силы другого государства, совершение особо тяжкого деяния, нанесшего значительный ущерб государству. В Кыргызстане закреплен институт утраты гражданства, принципиально не отличающийся от лишения гражданства. Гражданство Кыргызстана может быть утрачено вследствие поступления лица на военную и разведывательную службу иностранного государства или если гражданство приобретено в результате представления заведомо ложных сведений или подложных документов.

Конкретизацией принципа невозможности лишения гражданства и права его изменения является **недопустимость высылки гражданина Российской Федерации за пределы Российской Федерации и выдачи его иностранному государству**, получивший закрепление в части 1 статьи 61 Конституции Российской Федерации и части 5 статьи 4 Федерального закона о гражданстве.

Установление запрета высылки российских граждан восходит к другому положению Конституции Российской Федерации, предоставляющему возможность каждому человеку свободно выезжать за пределы Российской Федерации и право российского гражданина

¹⁵ См.: Действующее международное право. Т. 1.

беспрепятственно возвращаться на её территорию (ч. 2 ст. 27), что в свою очередь является конкретизацией нормы Всеобщей декларации прав человека от 10 декабря 1948 года, устанавливающей право каждого "покидать любую страну, включая свою собственную, и возвращаться в свою страну" (ч. 2 ст. 13).

Важность этих положений определяется тем, что на них основывается регулирование всех отношений, связанных с нахождением и перемещением граждан и лиц без гражданства¹⁶, применение мер административного характера. Последнее, например, проявляется в допустимости административного выдворения за пределы Российской Федерации только в отношении иностранных граждан или лиц без гражданства (ст. 3.10 КоАП РФ)¹⁷.

Особое место занимает запрет на выдачу российских граждан другому государству. Ограничивая роль государства в отношениях гражданства, он определяет несвязанность российского гражданства с мерами наказания за противоправные деяния и тем самым защищает российских граждан от уголовного преследования по законодательству иностранных государств.

Запрет выдачи российских граждан иностранному государству также содержится в Уголовном кодексе¹⁸ и Уголовно-процессуальном кодексе Российской Федерации¹⁹ (соотв. ч. 1 ст. 13 и п. 1 ч. 1 ст. 464) и соответствует международным стандартам, в частности, Европейской конвенции о выдаче от 13 декабря 1957 года²⁰, Европейской конвенции о взаимной правовой помощи по уголовным делам от 20 апреля 1959 года²¹ и Конвенции СНГ о правовой помощи и правовых отношениях по гражданским, семейным и уголовным делам от 22 января 1993 года²², а также присутствует во всех международных договорах Российской Федерации о правовой помощи.

В случае совершения российскими гражданами преступлений на территории другого государства они подлежат ответственности по Уголовному кодексу Российской Федерации, при этом наказание не может превышать верхнего предела санкции, предусмотренной законом этого государства (ч. 1 ст. 12 УК РФ)²³.

¹⁶ Более подробное регулирование отношений, связанных с перемещением иностранных граждан осуществляются Законом от 25 июня 1993 г. № 5242-1 "О праве граждан Российской Федерации на свободу передвижения, выбор места пребывания и жительства в пределах Российской Федерации", Федеральным законом об иностранных гражданах, Федеральными законами от 15 августа 1996 г. № 114-ФЗ "О порядке выезда из Российской Федерации и въезда в Российскую Федерацию" и от 18 июля 2006 г. № 109-ФЗ "О миграционном учете иностранных граждан и лиц без гражданства" // ВСНД РФ. 1993. № 32. Ст. 1227; СЗ РФ. 1996. № 34. Ст. 4029; 2006. № 30. Ст. 3285.

¹⁷ СЗ РФ. 2002. № 1. Ч. I. Ст. 1.

¹⁸ СЗ РФ. 1996. № 25. Ст. 2954.

¹⁹ СЗ РФ. 2001. № 52. Ч. I. Ст. 4921.

²⁰ СЗ РФ. 2000. № 23. Ст. 2348.

²¹ СЗ РФ. 2000. № 23. Ст. 2349.

²² БМД. 1995. № 2. Ст. 3.

²³ СЗ РФ. 1996. № 25. Ст. 2954.

Запрет выдачи собственных граждан предусмотрен всеми странами СНГ, однако в качестве исключения, на основании международных договоров, это допускается законами о гражданстве Беларуси, Грузии, Казахстана, Кыргызстана, Таджикистана, Туркменистана и Узбекистана. В Армении выдача, а в Азербайджане и Молдове выдача и высылка не допускается.

Принцип сохранения гражданства Российской Федерации лицами, проживающими за её пределами, или принцип экстерриториальности. Настоящий принцип получил закрепление в части 3 статьи 4 Федерального закона о гражданстве и основывается на естественном праве человека свободно избирать место своего жительства, свободно выезжать за пределы государства и беспрепятственно возвращаться в государство гражданства, получившее свое закрепление в Конституции Российской Федерации (ч. 2 ст. 27) и дальнейшее развитие в Федеральном законе от 15 августа 1996 года № 114-ФЗ "О порядке выезда из Российской Федерации и въезда в Российскую Федерацию"²⁴.

Экстерриториальность российского гражданства обусловлена ранее рассмотренными свойствами отношения гражданства: непрерывностью и бессрочностью, предполагающими невосприимчивость связи российского гражданина со своим государством к государственной границе и изменению места жительства. На это также было указано Конституционным Судом Российской Федерации в Постановлении Конституционного Суда Российской Федерации в связи с жалобой А. Б. Смирнова, где было отмечено, что граждане не утрачивают российского гражданства в силу одного только факта проживания за пределами Российской Федерации²⁵.

Таким образом, российские граждане имеют возможность постоянного проживания, как в Российской Федерации, так и за ее пределами, выезда из российского государства и возвращения, не утрачивая российского гражданства.

Аналогичного правила в отношении своих граждан придерживается большинство стран СНГ, что является более либеральным по сравнению с международными стандартами и законодательством других стран. Например, Европейская конвенция о гражданстве допускает лишение гражданства по причине отсутствия реальной связи между государством и гражданином, постоянно проживающим за границей (п. "е" ч. 1 ст. 7). В Армении и Казахстане гражданство утрачивается при проживании за рубежом без постановки на консульский учет в течение соответственно 7, 5 и 3 лет.

Принцип экстерриториальности неразрывно связан с принципом **предоставления защиты и покровительства гражданам, находящимся за пределами Российской Федерации**, означающий постоянную поддержку государством своим гражданам, находящимся за его пределами.

²⁴ СЗ РФ. 1996. № 34. Ст. 4029.

²⁵ СЗ РФ. 1996. № 21. Ст. 2579.

Настоящий принцип получил закрепление в статье 7 Федерального закона о гражданстве и следует из конституционного положения, согласно которому: "Российская Федерация гарантирует своим гражданам защиту и покровительство за ее пределами" (ст. 61). При этом настоящие гарантии распространяются на граждан Российской Федерации независимо от времени нахождения на территории другого государства.

Особое значение настоящий принцип имеет для правоприменительной деятельности, так как возлагает обязанность по оказанию защиты и покровительства российским гражданам на все органы государственной власти Российской Федерации. Важная роль в этом принадлежит российским дипломатическим представительствам и консульским учреждениям, находящимся за пределами Российской Федерации. Именно перед ними стоит первоочередная задача по обеспечению реализации полного объема прав и свобод российских граждан за рубежом, принятию мер по их защите и восстановлению.

С этой целью 25 июня 1976 года принят Консульский устав²⁶, заключены консульские договоры и конвенции. Например, Венские конвенции о дипломатических сношениях от 18 апреля 1961 года²⁷ и о консульских сношениях от 24 апреля 1963 года²⁸, Консульский договор между Россией и КНР от 25 апреля 2002 года²⁹, определяющие функции дипломатических представительств и консульских учреждений.

Немаловажное значение имеет принцип **поощрения приобретения гражданства, лицами без гражданства, проживающими на территории Российской Федерации**, направленный для обеспечения равенства всех лиц, проживающих в конкретном государстве, посредством принятия в его гражданство неграждан, существование которых наряду с гражданами нередко может привести к возникновению конфликтных ситуаций.

Поощрение апатридов, желающих приобрести гражданство постоянного проживания, является традиционным для мирового сообщества, сформулированным и конкретизированным в Конвенции о статусе апатридов от 28 сентября 1954 года³⁰, Конвенции о сокращении безгражданства от 30 августа 1961 года и Европейской конвенции о гражданстве (ст. 4, 18), призывающие избегать случаев безгражданства.

В Федеральном законе о гражданстве настоящий принцип получил закрепление в части 7 статьи 4 и предполагает предоставление различных преференций в приобретении гражданства лицам без гражданства, выражающиеся, например, в освобождении их от некоторых условий приобретения гражданства.

²⁶ ВВС СССР. 1976. № 27. Ст. 404.

²⁷ ВВС СССР. 1964. № 18. Ст. 221.

²⁸ Сборник международных договоров СССР. – М., 1991. Вып. XLV. С. 124.

²⁹ СЗ РФ. 2004. № 4. Ст. 244.

³⁰ Международные акты о правах человека. Сборник документов. – М., 1998. С. 421-431.

Принцип сохранения гражданства при заключении или расторжении брака. Настоящий принцип закреплен в статье 8 Федерального закона о гражданстве и основывается на положениях Конвенции о гражданстве замужней женщины от 20 февраля 1957 года (ст. 1,3), Европейской конвенции о гражданстве (п. d ст. 4), не связывающих изменение гражданства с изменениями в семейном статусе.

Принцип сохранения гражданства в очередной раз отражает сущность гражданства как индивидуальной связи лица с государством, автоматическое изменение которого невозможно без волеизъявления лица и соблюдения установленного порядка. Кроме того, это подчеркивает признание брака равноправным союзом, не допускающим безусловного следования одного супруга гражданству другого.

Наряду с этим, следуя общепринятой мировой практике, заключение брака с гражданином Российской Федерации является обстоятельством, облегчающим прием в российское гражданство. Заключается это в сокращении срока постоянного проживания на территории Российской Федерации, необходимого для приобретения российского гражданства, с 5 лет до 1, при условии состояния в браке на момент обращения не менее 3 лет (п. "б" ч. 2 ст. 13). Это положение следует отметить как одну из положительных новелл Федерального закона о гражданстве, так как Закон о гражданстве 1991 года допускал в этой ситуации достаточно упрощенную, практически автоматическую процедуру приобретения гражданства (в порядке регистрации – п. "а" ст. 18), что привело к огромному количеству фиктивных браков.

Особое место в системе принципов гражданства занимает **принцип запрета обратной силы закона**, что характеризуется его значением в решении вопросов гражданства. Согласно принципу, определение наличия у лица гражданства Российской Федерации либо в прошлом СССР, следует на основании законодательных актов Российской Федерации, РСФСР или СССР, их международных договоров, действовавших на день наступления обстоятельств, с которыми связывается наличие у лица соответствующего гражданства (ч. 7 ст. 4). Наличие настоящего принципа существенно изменяет решение вопросов гражданства и требует от органов их решающих подробного изучения всех обстоятельств дела лица, обратившегося с вопросом о гражданстве, а также знаний правового регулирования вопросов гражданства СССР и РСФСР. Так, например, лица, родившиеся на территории Крыма до 26 апреля 1954 года, являются российскими гражданами (за исключением вышедших из него), в связи с нахождением Крыма до отмеченной даты в составе РСФСР³¹.

³¹ Указ Президиума ВС СССР от 19 февраля 1954 г. "О передаче Крымской области из состава РСФСР в состав УССР" и Закон СССР от 26 апреля 1954 г. "О передаче Крымской области из состава РСФСР в состав Украинской ССР" // ВВС СССР. 1954. № 4. Ст. 64; № 10.

Моментом наступления обязательств, обуславливающих наличие у конкретного лица российского гражданства, является день вступления в юридическую силу Федерального закона о гражданстве – 1 июля 2002 года.

Принцип признания двойного гражданства. Право государств самостоятельно решать вопросы своего гражданства неизбежно приводит к некоторой несогласованности в их правовом регулировании, коллизиям, приводящим в ряде случаев к возникновению двойного гражданства³². В этой связи каждое государство стоит перед необходимостью регулирования двойного гражданства или иначе бипатризма (от лат. *bis* – дважды и греч. *patridos* – родина, отечество), представляющего особый правовой статус лица, связанный с пребыванием одновременно в гражданстве двух или более государств.

Основу регулирования отношений двойного гражданства в Российской Федерации составляет Конституция Российской Федерации, предоставившая российскому гражданину возможность иметь гражданство иностранного государства (двойное гражданство) в соответствии с федеральным законом или её международным договором, что не умаляет его прав и свобод и не освобождает его от обязанностей, вытекающих из российского гражданства, если иное не предусмотрено федеральным законом и международным договором (ч. 1, 2 ст. 62). Последнее положение также нашло свое отражение в Федеральном законе о гражданстве (ст. 6).

В целом такой подход в регулировании двойного гражданства соответствует международной практике. Европейская конвенция о гражданстве признает двойное гражданство, при этом подходит к нему более широко, допуская множественное гражданство, под которым понимает одновременное обладание одним лицом гражданства двух или более государств (п. "b" ст. 2). Конвенция, регулирующая некоторые вопросы, связанные с коллизией законов о гражданстве от 12 апреля 1930 года, установила право каждого государства рассматривать лицо, обладающее помимо его гражданства также гражданством какого-либо другого государства, исключительно как своего гражданина.

³² Наиболее типичными являются коллизии между законами, основанными на "праве крови" и "праве почвы". К примеру, лицо, родившееся в США, Мексике или Канаде, Бразилии, Аргентине от граждан Российской Федерации, приобретает с момента рождения и российское гражданство "по крови" и гражданство отмеченного государства "по почве". Двойное гражданство может возникнуть при рождении ребенка в смешанном браке, когда законодательство его родителей исходит из "право крови" одного родителя. К примеру, ребенок, родившийся во Франции от отца – английского гражданина по рождению и матери – французской гражданки, приобретает гражданство обоих родителей. Двойное гражданство может возникнуть при автоматическом предоставлении гражданства супруге-иностранке в связи с заключением брака с гражданином: Италии, ряда стран Азии, Африки и Латинской Америки. Некоторые государства признают двойное гражданство с целью поддержания особых исторических связей между собой. Например, соглашения заключенные в кон. 50-х – нач. 60-х гг. между Испанией и иберо-американскими государствами. Основаниями возникновения двойного гражданства также могут быть оптация, трансферт и др.

Основываясь на Конституции Российской Федерации и Федеральном законе о гражданстве, дальнейшее регулирование в Российской Федерации отношений, связанных с двойным гражданством, должно осуществляться специальным федеральным законом и (или) международным договором.

Однако до настоящего времени специальный федеральный закон, регулирующий порядок и условия приобретения российскими гражданами гражданства иностранных государств и иные отношения, возникающие в результате возникновения двойного гражданства, не принят, что вполне можно охарактеризовать как пробел правового регулирования этой сферы. Кроме того, сохраняют свое действие отдельные договоры, заключенные СССР, например, с Албанией³³, Болгарией³⁴, КНДР³⁵, Монголией³⁶, Румынией³⁷ и Словакией³⁸, препятствующие получению двойного гражданства.

Вместе с тем Россией, как уже отмечалось, заключены международные договоры об урегулировании вопросов двойного гражданства с Туркменистаном и с Таджикистаном, направленные на устранение противоречий неизбежно возникающих в случаях двойного гражданства. Так, ими регулируются отношения приобретения и прекращения двойного гражданства и связанные с ними вопросы правового статуса лица с двойным гражданством, отношения, возникающие при рождении ребенка, определен порядок исполнения воинской обязанности, отдельно решаются вопросы правового статуса лиц, имеющих двойное гражданство.

В противном случае, когда речь идет о неурегулированном двойном (множественном) гражданстве, для человека и государств гражданства могут наступить негативные последствия. К их числу относятся сложности с дипломатической защитой, прохождением службы в Вооруженных Силах, поступлением на государственную службу, уплатой налогов. Имеет место

³³ Конвенция между Союзом Советских Социалистических Республик и Народной Республикой Албанией об урегулировании вопроса о гражданстве лиц с двойным гражданством от 18 сентября 1957 г. // Ведомости ВС СССР. 1958. № 9. Ст. 205.

³⁴ Конвенция между СССР и Народной Республикой Болгарией об урегулировании вопроса о гражданстве лиц с двойным гражданством от 12 декабря 1957 г. // ВВС СССР. 1958. № 7. Ст. 141.

³⁵ Конвенция между Правительством Союза Советских Социалистических Республик и Правительством Корейской Народно-Демократической Республики об урегулировании вопроса о гражданстве лиц с двойным гражданством от 16 декабря 1957 г. // Ведомости ВС СССР. 1958. № 4. Ст. 84.

³⁶ См.: Конвенция между Правительством СССР и Правительством Монгольской Народной Республики о предотвращении случаев возникновения двойного гражданства от 11 сентября 1975 г. // ВВС СССР. 1984. № 17. Ст. 284.

³⁷ См.: Конвенция между Правительством СССР и Правительством Социалистической Республики Румынии о разрешении и предотвращении возникновения случаев двойного гражданства от 28 июня 1978 г. // ВВС СССР. 1958. № 7. Ст. 141.

³⁸ См.: Договор между СССР и Чехословацкой Социалистической Республикой о предотвращении возникновения двойного гражданства от 6 июня 1980 г. // Ведомости ВС СССР. 1981. № 32. Ст. 950.

риск признания врагом государств гражданства во время их войны, вооруженных конфликтов или обострения взаимоотношений.

В этой связи государства целенаправленно направляют свои усилия на устранение множественности гражданства, свидетельством чего являются международно-правовые акты в этой сфере. Так, Европейская конвенция о гражданстве, допуская множественное гражданство по рождению и вступлении в брак (ст. 14), не ограничивает государство в определении приобретения, сохранения или утраты его гражданства лицами, в случае наличия у них иного гражданства (ст. 15). Конвенция о сокращении случаев многогражданства и о воинской повинности в случаях многогражданства ETS № 043 от 6 мая 1963 года также определяет порядок прекращения множественного гражданства, а также предотвращения его возникновения в будущем³⁹.

Среди стран СНГ, большинство не приветствуют двойное гражданство. Оно признается лишь в Туркменистане; в Молдове допускается множественное гражданство. В качестве исключения возможно в Азербайджане, Беларуси и Таджикистане на основании международных договоров, в Узбекистане для ряда соотечественников. Интересен подход к двойному гражданству Закона Кыргызской Республики от 21 мая 2007 года № 70 "О гражданстве Кыргызской Республики", в соответствии с которым гражданин Кыргызской Республики может принять гражданство иного иностранного государства, оставаясь гражданином Кыргызской Республики, в случаях 1) если получение гражданства иного государства не противоречит законодательству Кыргызской Республики и законодательству иностранного государства; 2) если между государствами есть вступившие в установленном законом порядке в силу межгосударственные соглашения по вопросам двойного гражданства. В тоже время двойное гражданство в Кыргызской Республике не признается за гражданином приграничных с Кыргызской Республикой государств; 2) за лицами, на которых распространяются основания отказа в приеме в гражданства Кыргызстана. При этом лицо, получившее двойное гражданство в Кыргызской Республике, обязано пройти регистрацию в установленном настоящим Законом порядке как гражданин Кыргызской Республики.

³⁹ СПС "Гарант". ИБ "Международное право".

ТОЛЕРАНТНАЯ КУЛЬТУРА КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ В ОБЕСПЕЧЕНИИ БЕЗОПАСНОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Современный мир характеризуется значительными изменениями во всех сферах жизнедеятельности отдельных людей, обществ, цивилизаций. Эти изменения нередко имеют негативную окраску. Речь идет о накопившихся угрозах экологического, социального, политического, этнического, конфессионального, экономического и иного характера. В этих условиях непреходящую актуальность приобретает проблема сохранения жизни на земле, мира в планетном социальном сообществе, счастья и здоровья каждого человека, т.е. обеспечения комплексной безопасности всем субъектам и объектам мирового пространства.

Перед лицом современных угроз все равны, независимо от вероисповеданий, цвета кожи, социального статуса и места проживания. Только одно событие, катастрофа 11 сентября 2001 г. – явное тому подтверждение. В последние десятилетия на значительной части геополитического пространства от Афганистана до бывшей Югославии, а ныне на территории Ближнего Востока и африканского континента усилились угрозы взаимоуничтожения различных групп, социальных слоев, государственных систем. Возникли многочисленные реальные конфликты и, в частности, внутренние кровавые столкновения.

На этом фоне из научного тезауруса прошлого понятие *толерантности* особенно актуализировалось. Познавательная-предметная демаркация толерантности – задача, несомненно, актуальная. Однако разброс мнений среди тех, кто исследует понятие толерантности и пишет о ней сегодня, огромен. Хотя следует отметить, что даже с момента введения данного концепта в речевой оборот не наблюдалось единства в его понимании.

Толерантность значительной частью ученых, политиков, общественных деятелей рассматривается как важнейшее условие максимально демократического разрешения возможных противоречий, разногласий, столкновений, как основу примирения враждующих сторон в локальных и глобальных конфликтах. К ней обращаются, призывая к общественному спокойствию, национальному согласию, к неприменению силы и насилия со стороны государственных властей для преодоления внутренних конфликтов.

В дискурсе толерантности просматривается и другая сторона, характеризующая данное понятие. Многие исследователи и, в частности, Е.К. Быстрицкий полагают, что распространение в последние годы дискурса толерантности еще не дает оснований упрощенно воспринимать его как некую идейную победу практики ненасилия [2]. Анализируя современную ситуацию, с характерными для нее конфликтами, представители этой точки

зрения указывают, что разрешение множества конфликтов, какой бы размах они не приобретали, происходит на основе силовых действий и использования определенных санкций. Апелляции к человеческой терпимости не решает многие проблемы и соответственно, не всегда является инструментом способным разрешить возникающие конфликты.

Отсюда, теоретическая и практическая интерпретация проблемы толерации требует более детального и полиаспектного анализа данной категории. Другими словами, не установив, какие существуют семантические и культурно-исторические различия в подходах к пониманию концепта «толерантность», не возможно серьезно вести разговор о необходимости формирования толерантности людей, толерантной культуры. При этом, предполагая, что она может выступать и как условие, и как императив для выживания современного человечества и защиты его от характерных для глобализирующегося мира угроз.

В данной статье не ставится задача семантического анализа сущности понятия «толерантность». В ней представлены отдельные результаты прикладного исследования, проведенного в вузах г. Челябинска. Однако отметим, что теоретический анализ концептов «толерантность», «толерантная культура» априорно проведен, что предопределило логику эмпирического исследования и позволило разработать его инструментарий.

Целью эмпирического исследования явилось изучение представлений студентов о необходимости формирования толерантной культуры различных социальных субъектов как императива, предупреждающего угрозы и обеспечивающего безопасность в современных условиях общественного развития. В качестве методов исследования были выбраны опросные методы (анкетирование, интервьюирование). При этом, интервьюирование использовалось для проведения пилотажного исследования, позволившего конкретизировать гипотезы, более детально разработать процедуру анкетирования и выделить основные факторы, влияющие на представления респондентов о необходимости формирования толерантной культуры различных субъектов социального пространства (мира, отдельной страны, региона, отдельного индивида).

Анкетирование проведено на выборке 450 человек. Характер выборки: *стратифицированная, гнездовая* - (проведен отбор вузов, характеризующих различные направления профессиональной подготовки (гуманитарное, техническое, экономическое и военное) и, соответственно, различные общественные сферы региона; внутри отобранных вузов выделены студенческие учебные группы (гнезда) по признакам: курс, специальность). Данная процедура позволила обеспечить репрезентативность эмпирических данных исследования.

Структура анкеты построена на основе *кластерного* принципа. В каждом кластере (блоке) разработана совокупность вопросов, нацеленных на факторный анализ эмпирических данных.

Предварительный анализ данных пилотажного исследования позволил сформулировать следующие гипотезы исследования:

- По мнению респондентов, толерантная культура большинства населения региона, включая студенческую молодежь, находится на среднем и ниже среднего уровнях сформированности.

- Представление о необходимости формирования толерантной культуры различных социальных субъектов в современных условиях общественного развития характерно для большинства студентов вузов, независимо от того, к какой социальной сфере тот или иной вуз относится.

- Факторами, влияющими на представления студентов о необходимости формирования толерантной культуры различных социальных субъектов являются: *геополитические условия, экологические и техногенные катастрофы, мировоззренческие установки людей.*

- Предрасположенность студенческой молодежи как специфического социального субъекта в изучаемом регионе к асоциальному поведению низка.

Анализ результатов эмпирического исследования построен на основе логики, сформулированных выше гипотез. Соблюдая ее, представим отдельные результаты исследования.

Одной из исследовательских задач являлось изучение представлений студенческой молодежи о понятиях толерантности и толерантной культуры. Исследование показало, что понятие толерантной культуры значительной частью опрошенных респондентов (около 46%) рассматривается *как совокупность мировоззренческих установок и практик поведения отдельных людей, социальных групп ориентированных на такие ценности как милосердие, уважение, ненасилие, признание.* По сути данная часть респондентов на уровне индивидуального осознания имеет достаточно полное представление об изучаемом феномене, указывая на мировоззренческую, аксиологическую, содержательную и практическую сущности толерантной культуры. Около 27% респондентов рассматривают толерантную культуру *как поведенческую практику, реализуемую на основе этических норм,* акцентируя внимание на том, что толерантность должна иметь определенные границы. Обосновывая это суждение, они поясняют, что «если какой-то субъект допускает интолерантное поведение по отношению к другому, то он не вправе ожидать акта толерантности от другого субъекта». 12,8% опрошенных респондентов не смогли однозначно сформулировать определение толерантной культуры. Более 14% - толерантную культуру соотносят с отдельными качествами личности, имеющими общечеловеческое значение.

Таким образом, подавляющее большинство студентов, выступивших в качестве респондентов исследования, в той или иной степени демонстрирует понимание сущности концепта «толерантная культура», определяя ее либо в широком социокультурном смысле, либо в узком значении данного понятия.

Сущность же понятия толерантности большинство респондентов соотносят с социально-психологическими свойствами личности, выделяя такие из них как *уважительность, способность понять оппонента, способность признать право на иное мнение, приверженность человека к таким ценностям как доброта, честь, достоинство, способность к состраданию, умение конструктивно вести диалог и др.* Около 13 % респондентов затруднились определить данное понятие.

Выясняя отношение респондентов к необходимости формирования толерантной культуры отдельного человека, человечества в целом именно в современных условиях цивилизационного развития, мы частично подтвердили предположение о том, что значительное число студенчества данную проблему рассматривает как одну из приоритетных, требующих решения на различных уровнях (планетарном, государственном, региональном, личностном). При этом, как уже упоминалось выше, опрошенные студенты толерантную культуру рассматривают как важный современный императив и культурную универсалию. Конкретная фактология по сути вышеозначенной проблемы такова: 38,4 % респондентов считают, что решение проблемы формирования толерантной культуры человечества не терпит отлагательства; столько же респондентов затруднились однозначно ответить на этот вопрос, однако склоняются к тому, что проблему формирования толерантной культуры надо решать, но ни как приоритетную; чуть больше 20 % респондентов не считают данную проблему архиважной, аргументируя, что на земле есть более важные проблемы.

Разброс мнений опрошенных в исследовании студентов о важности проблемы формирования толерантной культуры как современного императива, в определенной степени, подтверждает сформировавшееся общественное мнение по данной проблематике. Эта посылка подтверждается результатом анализа теоретической литературы, авторы которой также неоднозначно характеризуют и само понятие толерантности, и границы ее проявления при решении сложных вопросов современности.

При оценке уровня сформированности толерантной культуры различных социальных субъектов (условно выделялось четыре уровня), мнения респондентов распределились следующим образом (см.: таб.1).

Сравнение данных, размещенных в таблице 1, позволяет судить о том, что уровень толерантной культуры выделенных социальных субъектов респонденты оценивают приблизительно одинаково, характеризуя его как паритет между «средним» и «низким». Хотя, уровень толерантной культуры студенчества респондентами оценен несколько выше, чем у основной массы населения. Можно согласиться с адекватностью их оценки, т.к. основная масса населения структурно более разнообразна, чем студенчество как социальная группа и включает в себя маргинальный и люмпин-пролетарский слои, численность которых, к сожалению, пока еще высока.

Таблица 1

Распределение мнений респондентов в оценке уровней сформированности толерантной культуры различных социальных субъектов (в %)

Уровень толерантной культуры	большинства населения	студенчества
- высокий	12,8	13,2
- средний	40,2	51,1
- низкий	44,1	32,8
- не сформирован	2,9	2,9

Собственный же уровень толерантности респонденты оценивают несколько выше, чем уровень большинства населения. На вопрос, считают ли они себя толерантным человеком, – 19,5 % дали положительный ответ, 54,5 % ответили «скорее да, чем нет», 1,2 % – «скорее нет, чем да», 8,9 % – «нет» и 15,9 % респондентов ответили, что не задумывались над этим вопросом. В совокупности 74 % (19,5 и 54,5) респондентов оценивает собственный уровень толерантности достаточно высоко. Причина тому понятна – срабатывает психологический эффект завышенной самооценки.

Однако, абстрагируясь от самооценки респондентов, следует отметить то обстоятельство, что теоретический анализ проблемы толерантной культуры, анализ данных эмпирических исследований, проводимых в различных регионах и данных нашего исследования, позволяют рассматривать проблему формирования толерантной культуры как архиактуальную. Корреляционный анализ ответов респондентов на другие вопросы анкеты является свидетельством тому. Например, 89,4 % ответивших на вопросы анкеты студентов считает, что у современного человечества имеются проблемы, присущие всем странам. В иерархии проблем, выделенных респондентами, первые места занимают такие проблемы как, преступность (1-е место), терроризм (2-е место), экологические и техногенные катастрофы (3-е место). Далее – войны, смертность, жестокость, безграмотность, перенаселенность отдельных территорий. При этом 43,4 % респондентов полагают, что основные проблемы человечества провоцируются глобализационными процессами.

Важной задачей нашего исследования являлось выяснение представлений студентов о наличии взаимозависимости между такими явлениями как *безопасность* и *толерантность* как средство обеспечения безопасности. Понятие безопасности и, в частности, комплексной безопасности для респондентов априорно было сформулировано. Им надлежало ответить на вопрос, считают ли они, что для обеспечения комплексной безопасности субъектов и объектов образовательной сферы необходимо культивировать толерантную культуру и развивать

толерантность каждого субъекта. Более 80 % респондентов ответили на вопрос положительно, что можно интерпретировать как признание ими связи между вышеозначенными явлениями и взаимообусловленности этих явлений. Однако, в исследовании определенная часть опрошенных студентов (около 10%) такой связи не усматривает, ими дан отрицательный ответ. Столько же процентов респондентов ответило, что они над этой проблемой не задумывались. Можно предположить, что данная часть респондентов исследования достаточно индифферентна в отношении изучаемой проблемы. Следует заметить, что количество опрошенных студентов, для которых характерна индифферентная позиция при ответах на те или иные вопросы анкеты колеблется в пределах 10 % – 22 %. Интерпретируя эти количественные показатели исследования, можно, с одной стороны, утверждать, что они не вызывают определенной тревоги. С другой – индекс индифферентности сам по себе опасен, ибо «с молчаливого согласия происходят всякие преступления». А как ранее уже упоминалось, индифферентность и толерантность – понятия взаимоисключающие друг друга.

Конкретизируя представления студентов о связи понятий толерантности и безопасности, нами выяснялось, не является ли отсутствие толерантной культуры, толерантности в обществе причиной возникновения экстремизма и крайней формы его появления терроризма как угроз современности. Однозначный утвердительный ответ получен от 16,4 % респондентов; 48, 2 % – ответили «скорее да, чем нет»; 11% респондентов дали отрицательный ответ; позиция 2 % опрошенных – «нет» и 22,4 % респондентов не задумывались над этой проблемой. Ответившие положительно на данный вопрос, выделили факторы, вызывающие возникновение экстремизма и терроризма. Среди них, первые пять ранговых мест отведены таким факторам как: религиозный фанатизм, неравенство в обществе, передел государственных границ и сырьевых ресурсов, социальная неудовлетворенность населения, политические и экономические амбиции, далее - низкий уровень духовности, авторитарные стили управления и взаимодействия, прагматизм, правовой и политический нигилизм, зарегулированность семейных ценностей.

Факторный анализ причин экстремистского поведения, выделенных респондентами, позволяет сделать вывод о том, что респонденты достаточно адекватно оценивают взаимообусловленность таких феноменов как толерантная культура и экстремизм, являющийся одной из серьезнейших угроз современности, а также предлагают исчерпывающий набор основных причин возникновения интолерантного поведения отдельных людей, организованных и стихийно возникающих социальных субъектов. Однако, предложенная ими иерархия факторов возникновения экстремизма и терроризма вызывает желание поставить несколько важных для размышления вопросов: Почему современная, образованная часть молодежи *низкий уровень духовных ценностей как фактор* не рассматривает в качестве

приоритетного? Этот же вопрос можно было бы поставить и в отношении такого фактора как *разрегулированность семейных ценностей*. *Правовой и политический нигилизм* как причина, провоцирующая интолерантные отношения различных субъектов также, на наш взгляд, заслуживает более высокой ступени на иерархической лестнице факторов. С одной стороны, ответы на поставленные вопросы достаточно сложны, как и сложны для определения сами понятия толерантности, интолерантности. Об этом мы рассуждали в теоретической части нашего исследования. С другой – ответ лежит на поверхности. Думается, что опрошиваемые респонденты, в определенной мере, в своих суждениях нарушают логическую связь «причина – следствие». Именно духовный потенциал личности любого социального субъекта вызывает мотив «предела – не предела» государственных границ, «захвата – не захвата» сырьевых рынков и т.д. Это суждение, вероятно, оказалось вне поля зрения респондентов, хотя значительная часть из них при определении понятия «толерантность» указала на мировоззренческую его природу. Поэтому в современных условиях общественного развития мировоззренческой составляющей толерантной культуры следует уделять больше внимания в процессе воспитания молодежи.

Одним из аспектов нашего исследования являлось изучение осведомленности респондентов о наличии объединений и организаций экстремистской направленности в нашем регионе и предрасположенности студенческой молодежи к участию в их деятельности. Анализ ответов на вопросы из данного кластера (блока) анкеты позволяет констатировать следующее: 27,2 % опрошенных студентов осведомлены о наличии таких объединений. При этом 9,4 % – отмечают осведомленность о деятельности религиозных объединений; 3,4 % – этнических; 11,2 – политических; 9,4 – националистических; 16,7 – хулиганских; 8,4 – культурологических (субкультурных, конкультурных). Среди причин, побуждающих разных людей, в том числе знакомых респондентов, к участию в деятельности этих объединений выделены такие: *неуверенность в себе, в своем будущем, желание самореализоваться, разрыв с семьей, желание изменить общество, религиозные убеждения, желание найти защиту от различного рода посягательств (причины перечислены в иерархическом порядке)*. Около 58 % респондентов ответили, что не знают о существовании каких-либо организаций, включая официальные молодежные объединения. 14,8 % – отказались ответить на данный вопрос.

Интерпретация выше представленных статистических данных позволяет констатировать тот факт, что значительная часть респондентов в ореал проблем индивидуального и регионального характера не включает проблемы, связанные с экстремизмом. Абстрагирование молодежи от данных проблем можно оценить двояко: как позитивное явление и как антипод ему. Позитивность заключается в том, что отсутствие интереса у молодежи к такой стороне общественной жизни будет выступать

сдерживающим фактором ее участия в действиях экстремистской направленности. С другой стороны, политическая и социальная индифферентность наиболее активной и мобильной части населения может стать основой для расширения асоциальных действий тех субъектов, которые утвердили себя в этой области. При структурировании видов толерантности, выделен такой ее уровень как квазитолерантность, главной характеристикой которой является индифферентность. По этому признаку у большинства наших респондентов условно можно зафиксировать именно этот уровень толерантности.

Интерес для решения задач нашего исследования представляют ответы респондентов на вопрос, возникала ли у них мысль о вступлении в какую-нибудь из асоциальных организаций. Около 70 % ответивших на данный вопрос напрочь отвергает такую идею; 3,8 % – заявили, что они часто думают об этом; более 20 % – отметили, что не задумывались над этой проблемой. Наше предположение о том, что предрасположенность к асоциальным действиям у студенческой молодежи нашего региона низка цифровыми данными исследования подтверждается. Однако тот факт, что около 4 % респондентов на уровне мысли допускают возможность участия в деятельности экстремистского характера, должен настораживать и региональную общественность, и, в первую очередь, социальных субъектов, включенных в образовательную сферу. Уточняя, что может сподвигнуть студентов к вступлению в какую-нибудь организацию экстремистской направленности, если бы у них появилось такое желание, мы получили следующую фактологию: на первое место респонденты поставили такой мотив как «желание изменить общество», далее «потребность в самореализации», «разрыв с семьей», «потребность в защите от всевозможных посягательств, угроз». Другие мотивы выражены не достаточно значимо. Компаративный анализ личностных мотивов респондентов вероятности их участия в деятельности асоциальных организаций и представлений респондентов о мотивах участия в такой деятельности студенческой молодежи и населения в целом, позволяет сделать вывод о том, что по содержанию и набору мотивы совпадают. Однако их иерархическое расположение имеет некоторые различия.

Теоретико-эмпирический анализ проблемы толерантности позволяет сформулировать некоторые выводы.

- Проблема толерантности как одной из ключевых норм либеральной мифологемы, моральной ценности, конституирующей социальные отношения в современном глобализирующемся мире, требует к себе более пристального внимания в плане теоретического и эмпирического анализа.

- При полиаспектной интерпретации проблемы толерации большинство исследователей склоняются к мнению о необходимости перенаправления понятийного вектора в сторону осознания толерантности в контексте расширения опыта взаимодействия различных социальных субъектов на основе общечеловеческих ценностей и критического диалога.

- Толерантность как мировоззренческая основа и культурная универсалия любой общественной системы должна рассматриваться в качестве инструмента предупреждения социальных и иных угроз. Поэтому вопрос формирования толерантности, толерантной культуры всех социальных субъектов (индивидов, групп, общностей, государств и т.д.) является приоритетным для всего человеческого сообщества.

- Важным социальным институтом, призванным воспитывать молодое поколение в духе толерантности должен стать институт образования.

- Эмпирический анализ результатов исследования, проведенного региональной межвузовской научной лабораторией «Актуальные проблемы профессионального образования» свидетельствует о том, что значительная часть опрошенных респондентов осознает необходимость решать проблему формирования толерантной культуры на различных уровнях (цивилизационном, государственном, общностном, индивидуальном).

- Значительная часть респондентов толерантную культуру рассматривает как совокупность мировоззренческих установок и практик поведения отдельных людей, социальных групп ориентированных на такие ценности как милосердие, уважение, ненасилие, признание. Ориентируясь на данное определение, респонденты оценивают уровень сформированности толерантной культуры у большинства населения, в том числе у студенческой молодежи, как низкий.

- Необходимость формирования толерантной культуры в современных условиях цивилизационного развития, с позиции опрошенных респондентов, вызвана социальными, техногенными и экологическими угрозами.

- Экстремизм и терроризм, полагает большинство опрошенных студентов, являются значимыми угрозами для всех стран и вызваны они, в большей степени, праксиологическими проблемами. Мировоззренческие же причины ими не дооцениваются.

- Предрасположенность студенческой молодежи региона к асоциальным действиям, по мнению респондентов, низка. Большинство из респондентов отвергают мысль личного участия в экстремистском движении. Однако респонденты фиксируют факторы, способные повлиять на мотив участия в деятельности асоциальных объединений. К ним отнесены: мотивы изменить общество, потребность в самореализации, разрыв семейных ценностей, потребность в защите от разной природы угроз.

В целом, проведенное исследование позволяет констатировать то, что проблема формирования толерантной культуры остро стоит перед здравомыслящими людьми и требует более глубокого теоретического и эмпирического анализа.

Библиографический список

1. Бодрилин, А.П. Проблема толерантности в свете учения о ценностях [Текст] / А.П. Бодрилин // Весник РУДН, Философия. – 1991. – №1.
2. Быстрицкий, Е.К. Конфликт культур и философия толерантности [Текст] // Казахская цивилизация. – 2007. – № 4 (28). – С. 18 – 22.

3. Декларация принципов толерантности, утверждена резолюцией 5.61. Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г.
4. Кукушкин, В. С. Воспитание толерантной личности в поликультурном социуме [Текст] / В.С. Кукушкин. – Ростов-н/Д., 2002.
5. Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001-2005 годы)» [Текст]. – М., 2000.

В.В. Садырин

РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ КОМПЛЕКСНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

В современных условиях общественного развития, пожалуй, не существует более важной проблемы для отдельного человека и человечества в целом, чем проблема обеспечения безопасности. Последних два века принесли людям не только достижения в области научного и технического прогресса, облегчившие жизнь, но и массу проблем, затрудняющих ее, и нередко, делающих просто невыносимой. Экологические и техногенные катастрофы, войны, новые виды заболеваний, терроризм во всех его проявлениях, голод одних на фоне сверхбогатства других, торговля людьми и их судьбами.

Сегодня глобальной бедой на планете стал разгул вседозволенности и бесконтрольности, породивший рост преступности. Причем преступления становятся жестокими и изощренными. Самыми распространенными уголовными преступлениями в наше время считаются убийства, наркоторговля, угон автомобилей, рэкет, грабежи и кражи. От них не застрахованы ни простые граждане, ни известные люди. Все это тем или иным образом отражается на каждом из нас и составляет комплекс угроз для жизни людей на планете. Многие люди считают, что эти беды обойдут их стороной, никакие глобальные проблемы их не коснутся.

Однако, находясь в той или иной социальной и природной среде, человек не может быть свободным от происходящих вокруг него событий. Как уберечься от всевозможных опасностей в повседневной жизни? На фоне этого вопроса и появляется понятие *безопасности*, обеспечение которой и позволяет в определенной степени застраховаться от объективно возникающих витальных проблем.

Потребность в безопасности заложена в человеке на генетическом уровне. Инстинкт самосохранения одно из величайших чувств, данное человеку природой. Не случайно расхожим стало мудрое наставление кардинала Франции Ришелье будущим поколениям, в котором он безопасность определяет как категорию неизмеримо более высокую, чем величие.

Уже у древних римлян понятие безопасность (лат. *seciaitas*) олицетворяло общественную и личную безопасность, гарантированную

властями. Ее культовое значение отразилось даже в монетных знаках. Таким образом, с древних времен обеспечение персональной безопасности и сохранение здоровья являлось одним из важнейших практических интересов человечества. В условиях современного общества вопросы безопасности жизнедеятельности резко обострились и приняли характерные черты проблемы выживания человека, то есть «остаться в живых, уцелеть, уберечься от гибели».

Интерес мирового сообщества к проблемам безопасности неуклонно растет, что связано с кризисными явлениями конца XX - начала XXI в., острота которых напрямую поставила вопрос о дальнейшей судьбе всего человечества.

Динамичные изменения мировой геополитической ситуации, активизация международного терроризма, негативные факторы социально-экономического развития стран, новые тенденции в обострении угроз интересам граждан, обществ и государств ставят перед всеми актуальную задачу разработки эффективных мер, направленных на практическое разрешение ключевых проблем обеспечения национальной безопасности каждой страны и отдельного человека. В этой связи актуальность исследования данной проблемы определяется совокупностью обстоятельств.

Во-первых, проблема обеспечения безопасности объектов и субъектов различных социальных систем на данный момент представляется одной из ключевых, являясь, по сути, как условием, так и целью организации общественной жизни.

Во-вторых, складывающаяся в мире ситуация характеризуется наличием «очагов напряженности», желанием межгосударственных коалиций реализовать свои геополитические планы за счет других государств, нерешенными социальными проблемами отдельных стран. Поэтому назрела необходимость определить ориентиры системы безопасности, ее концептуальные основы, как на мировом уровне, так и на уровне отдельных государств и их социальных институтов.

В-третьих, значительный интерес представляет проведение комплексного исследования проблем безопасности в различных сферах общественной жизни, в том числе в сфере образования как социальном институте, формирующем современное мировоззрение.

В качестве аргументации, усиливающей актуальность проблемы, следует отметить, что образование как социальный институт структурно и количественно включает огромное множество людей и объектов, обеспечение безопасности которых является национальной задачей непреходящей важности в каждой стране. Институт образования, являясь объектом угроз, в свою очередь, может рассматриваться и как средство, обеспечивающее национальную безопасность. Ибо он продуцирует ценности и культурные универсалии, формирующие ментальные установки современного общества.

В - четвертых, исследования проблемы безопасности в разных ее аспектах являются традиционными для политологов, философов, социологов, экономистов, юристов и представителей других отраслей науки и практики, что нельзя сказать об исследователях образовательной сферы. Хотя, надо отметить, что именно в последнее время стали появляться научные труды, непосредственно затрагивающие проблематику комплексной безопасности в образовательной среде. Немногочисленные исследования в данной области, к сожалению, отличаются слабостью методологической и концептуальной базы анализа. Вместе с тем, образовательная безопасность многими учеными и практиками признается в качестве актуального предмета исследования.

В связи с этим, для разработки концепции обеспечения комплексной безопасности объектов и субъектов образовательной сферы конкретного вуза большое значение имеют исследования Буянова В.С., Возженикова А.В., Лутовинова В.И., Макаренко И.К., Павленко С.З., Першина А.А., Проскурина С.А., Прохожева А.А., Смутьского С.В., Явчуновской Р.А. и др.). В работах переименованных авторов отражены общетеоретические проблемы национальной безопасности, сформирован понятийный аппарат, раскрывающий ее структуру, содержание и функции, достаточно прозрачно представлено мнение о необходимости изучения феномена безопасности во всех отраслях жизнедеятельности общества и, в частности, в образовании. Для теоретического осмысления проблемы обеспечения безопасности не маловажное значение имели труды Дамаскина О.В., Дмитриева А.П., Идрисова Р.Ф., Петрова В.К., Райгородского В.Л., Синюкова В.Н., Шершнева Л.И. и др., раскрывающие структурно-функциональное значение основных элементов безопасности, особенности формирования правовых институтов, регулирующих правоотношения в сфере национальной безопасности. Кроме этого, для анализа современного состояния законодательства в сфере безопасности и механизмов его реализации в деятельности субъектов обеспечения безопасности важное значение имеют работы Александрова Р.А., Ашурбекова Т.А., Васильева В.А., Вахаева М.Х., Гацко М.Ф., Горбунова Ю.С., Кардашовой И.Б., Ковалева Н.Д., Комарова С.А., Майдыкова А.Ф., Морозовой Л.А., Рыжака Н.И., Тамаева Р.С., Хабибулина А.Г., Харитоновна А.Н., Шпаковского Ю.Г. и др. Для правового обоснования, предлагаемой концепции обеспечения безопасности в вузе определенную ценность имеют научные труды Авдеева Ю.И., Аленкина С.В., Алешина В.В., Барциц И.Н., Залужного А.Г., Мальцева В.А., Опалева А.В., Пчелинцева С.В. и др.). В них отражены теоретические вопросы правового обеспечения национальной безопасности, раскрыты его основы, формирование и динамика конституционно-правового пространства России, конституционно-правовые отношения в сфере обеспечения безопасности и др. Актуальными в плане анализа институционального содержания категории безопасности являются работы В.В. Вандашева, И.М. Гальперина, М.С. Гринберга, В.М. Кагана и других, которые также не лишены мнения о

важности проведения исследований в области одного из приоритетных социальных институтов – института образования. К числу концептуальных исследований, рассматривающих социальные, политические, правовые аспекты управления образовательной деятельностью относятся работы Г.Ш. Баранова, А.С. Батышева, Ю.К. Усынина и др., в той или иной форме характеризующие условия, обеспечивающие устойчивость, безопасность и успешность функционирования образовательных учреждений.

Среди зарубежных работ, изучающих проблематику безопасности, в нашем случае, полезными являются работы Брайна Денмена, Гранта Макбурни, Джеффри Олдермана, Яна Грофа и др. Рассматривая проблему безопасности мира, зарубежные авторы большое значение уделяют формированию толерантной культуры планетарного общества и предупреждению различного вида экстремизма.

Анализ многоаспектных работ по проблеме безопасности и ее дефиниций дает возможность остановиться на наиболее приемлемом определении концепта «безопасность образовательного пространства», предложенного доктором наук Е.А.Гнатышиной. Под безопасностью образовательного пространства ею понимается *состояние защищенности жизни, здоровья, прав и свобод, имущества, окружающей среды и законных интересов, обучаемых и работников образовательного учреждения от каких-либо опасностей (угроз) в процессе учебной, трудовой, досуговой, творческой деятельности в образовательном пространстве [1].*

Если рассматривать понятие «безопасность в системе образования» в широком смысле слова, то оно включает не только организацию защиты участников образовательного процесса от чрезвычайных ситуаций, но и недостаточно защищенные условия труда и учебы, незаконное вторжение в личное и информационное пространство, умение правильно оценивать внешние факторы и оперативно и адекватно реагировать на них. Только при одновременном учете всех факторов можно говорить о создании действенной системы комплексной безопасности.

Безопасность не бывает абсолютной, она всегда относительна в сопоставлении с каким-либо стандартом или образцом. Уровень защищенности всегда зависит от имеющихся ресурсов противодействия неблагоприятным факторам, которые субъекты умеют использовать. Обеспечение безопасности образовательного пространства, защита прав, охрана жизни и здоровья участников образовательного процесса должны являться приоритетными направлениями образовательной политики не только образовательных учреждений в частности, но государства и мирового сообщества в целом. Очевидным является тот факт, что обеспечение безопасности – это достаточно сложное явление, как в содержательном, так и в технологическом аспекте.

Поэтому в каждом случае требуется концептуализация процесса обеспечения безопасности. Непременным условием для разработки концепции обеспечения безопасности в конкретной социальной системе,

организации, учреждении и т.д. является ее ориентированность на международные принципы, общечеловеческие ценности и мировоззренческие установки. Важно также иметь ввиду, что концепция обеспечения безопасности конкретного учреждения должна базироваться на государственной концепции национальной безопасности. Ибо - это официальная система взглядов на его национальные интересы, принципы, средства и способы их реализации и защиты от внутренних и внешних угроз.

Поскольку вопросы безопасности находятся в центре внимания федеральных и муниципальных органов государственной власти и местного самоуправления, руководителей предприятий, организаций и учреждений, предпринимателей и собственников, крайне важно, чтобы деятельность всех этих субъектов обеспечения безопасности осуществлялась на основе единых взглядов, подходов и общих принципов, с взаимным учетом интересов, в тесном взаимодействии.

Практика и накопленный за последние годы опыт реализации задач по обеспечению безопасности ЧГПУ неизбежно приводят к выводу о необходимости внедрения комплексного подхода в этой работе. Доминировавший ранее взгляд, в соответствии с которым для противодействия каждой из множества существующих угроз безопасности университета выстраивалась собственная обособленная система безопасности, проявил свою несостоятельность.

Угрозы безопасности, оказывающие деструктивное воздействие на различные сферы жизни и деятельности университета, находятся в тесной взаимосвязи и во взаимодействии друг с другом. В ходе этого взаимодействия возникает результирующий комплекс угроз, который не является простой их совокупностью.

Исходя из этого, обеспечить эффективное противодействие существующим и потенциальным угрозам можно только при учете особенностей каждой из них, а также специфики их проявления в единой системе деструктивных факторов. Отсюда вытекает вывод, что состояние безопасности такого объекта, как Челябинский государственный педагогический университет, носит комплексный и системный характер.

Таким образом, комплексную систему безопасности можно трактовать как *всеобъемлющую систему организационных и технических мероприятий, предпринимаемых в вузе для обеспечения своевременного предотвращения, обнаружения и ликвидации угроз и факторов опасности.*

Ниже (рис.1) представлена структура системы комплексного обеспечения безопасности образовательного пространства ЧГПУ.



Рис 1. Структура системы комплексной безопасности образовательного пространства вуза

Визуализация рисунка 1 позволяет охарактеризовать количественно и содержательно элементы, включённые в состав системы комплексной безопасности образовательного пространства вуза.

Как видим, данная система содержит ее концептуальные основы:

- компоненты (виды) безопасности,
- направления обеспечения безопасности,
- совокупность социальных институтов и организаций,
- взаимодействие, с которыми позволяет формировать безопасную среду для субъектов образования, а также научную составляющую данной системы.

Реализация содержания каждого элемента способствует достижению целей обеспечения комплексной безопасности в вузе.

Представим краткую характеристику элементов, включенных в состав структуры.

Концептуальная основа системы обеспечения комплексной безопасности в вузе содержит четыре основных взаимосвязанных и взаимообусловленных элемента: принципы, цель и задачи, нормативная база, ценности.

Принципы обеспечения безопасности образовательной среды вуза (ОБОСВ) соотносятся с основополагающими принципами обеспечения национальной безопасности государства и международного права. К ним относятся следующие:

- законность;
- соблюдение баланса жизненно важных интересов личности, общества и государства;
- взаимная ответственность личности, общества и государства по обеспечению безопасности;
- единство, взаимосвязь и сбалансированность всех видов безопасности, изменение их приоритетности в зависимости от ситуации;
- сочетание централизованного и децентрализованного управления силами и средствами.

Цель и задачи. Стратегическая цель обеспечения комплексной безопасности объектов и субъектов образовательного пространства вуза направлена на минимизацию угроз безопасности различной природы и создание комфортных условий для профессионального развития и саморазвития субъектов образовательной среды. Отсюда возникает необходимость решать пять основных *задач*:

- диагностические, связанные с накоплением и анализом новых знаний, информации о потенциальных угрозах, проведение мониторинговых исследований;
- проектировочные, связанные с планированием деятельности всех структурных подразделений вуза в направлении достижения целей системы;
- конструктивные, связанные с отбором сил и средств воздействия на систему, композиционным построением деятельности на каждом этапе, в

каждой сфере и определением потенциальных возможностей достижения стратегической цели обеспечения безопасности образовательного пространства;

➤ коммуникативные, связанные с установлением взаимодействия между органами, силами и средствами системы в процессе ее функционирования;

➤ организаторские, включающие действия по нейтрализации угроз интересам личности субъектов образовательного пространства вуза и принадлежащим ему объектам.

Конкретные задачи обеспечения безопасности структурируются следующим образом:

➤ Экономическое обеспечение деятельности вуза, на основе принципа верификации бюджетных средств.

➤ Совершенствование законодательной базы, обеспечивающей деятельность вуза и его взаимодействие с социальными и деловыми партнерами.

➤ Укрепление правопорядка и социально-политической стабильности в вузе.

➤ Развитие системы самоуправления и творческой атмосферы в вузе.

➤ Укрепление системы информационной безопасности.

➤ Экологизация образовательного пространства.

Нормативная компонента системы безопасности образовательного пространства вуза складывается из совокупности нормативно-правовых документов четырех уровней (международные, государственные, региональные, локальные).

➤ *Международные документы.*

Всеобщая декларация прав человека,

Международный пакт о гражданских и политических правах,

Конвенция ООН о правах ребенка, Основные принципы ООН о независимости судов,

Европейская конвенция о правах человека,

Йоханнесбургские принципы «Национальная безопасность, свобода выражения мнения и доступ к информации» (принципы разработаны и приняты группой из 36 экспертов стран Австралии, Великобритании, Замбии, Израиля, Индии, Кении, России, Северной Ирландии, Сенегала, Совета Европы, США, Франции, Швейцарии, Швеции, Югославии, ЮАР, Южной Кореи под председательством американского специалиста в области права СМИ Пола Хоффмана).

Указанные принципы нашли свое отражение в Уставе ООН. Резолюции Генеральной Ассамблеи ООН 2734 (XXV),

Декларации об укреплении международной безопасности от 16 декабря 1970 г.,

Декларации об усилении эффективности принципа отказ от угрозы силой или ее применения в международных отношений (18 ноября 1987 г.),

Резолюции Генеральной Ассамблеи ООН 50/6,

Декларации по случаю пятидесятой годовщины Организации Объединенных Наций от 24 октября 1995 г.,

Декларации о принципах международного права, касающихся дружественных отношений и сотрудничества между государствами в соответствии с Уставом ООН от 24 октября 1970 г. и другие международно-правовых документы являются основой для характеристики и отбора принципов безопасности и построения концепции безопасности в вузе.

➤ *Государственные документы.*

Государственно-правовое обеспечение безопасности является основой для разработки внутриорганизационных правовых нормативов, определяющих деятельность вуза.

К основополагающим документам государственного уровня, в первую очередь, относятся:

- Конституция РФ и Гражданский кодекс РФ, в которых закреплены правовые нормы, обеспечивающие безопасность гражданина и государства;

- Указ Президента «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 г.» (12.05.2009);

- Федеральный закон «О безопасности» (15.12.2010), Федеральный закон «Технический регламент безопасности зданий и сооружений» (30. 12. 2009),;

- Федеральный закон «Технический регламент о требованиях пожарной безопасности» (22. 07. 2008);

- Закон РФ «О редствах массовой информации» (27.12.1991);

- Федеральный закон «ОБ информации, информационных технологиях и о защите информации» (27.07.2006);

- Федеральный закон «О противодействии экстремистской деятельности» (2507. 2002);

- Федеральный закон «О противодействии терроризму» (06. 03. 2006) и др. правовые акты, регулирующие деятельность государства и ответственных лиц по обеспечению комплексной безопасности.

На примере обеспечения информационной безопасности представим совокупность государственных документов, являющихся основой для деятельности вуза в этом направлении (см.: рис.2).

Документы *регионального уровня*, направленные на обеспечение безопасности населения и объектов Челябинской области, сформированы в виде:

- Постановлений Губернатора;

- Приказов различных министерств и ведомств;

-а также межведомственных положений.

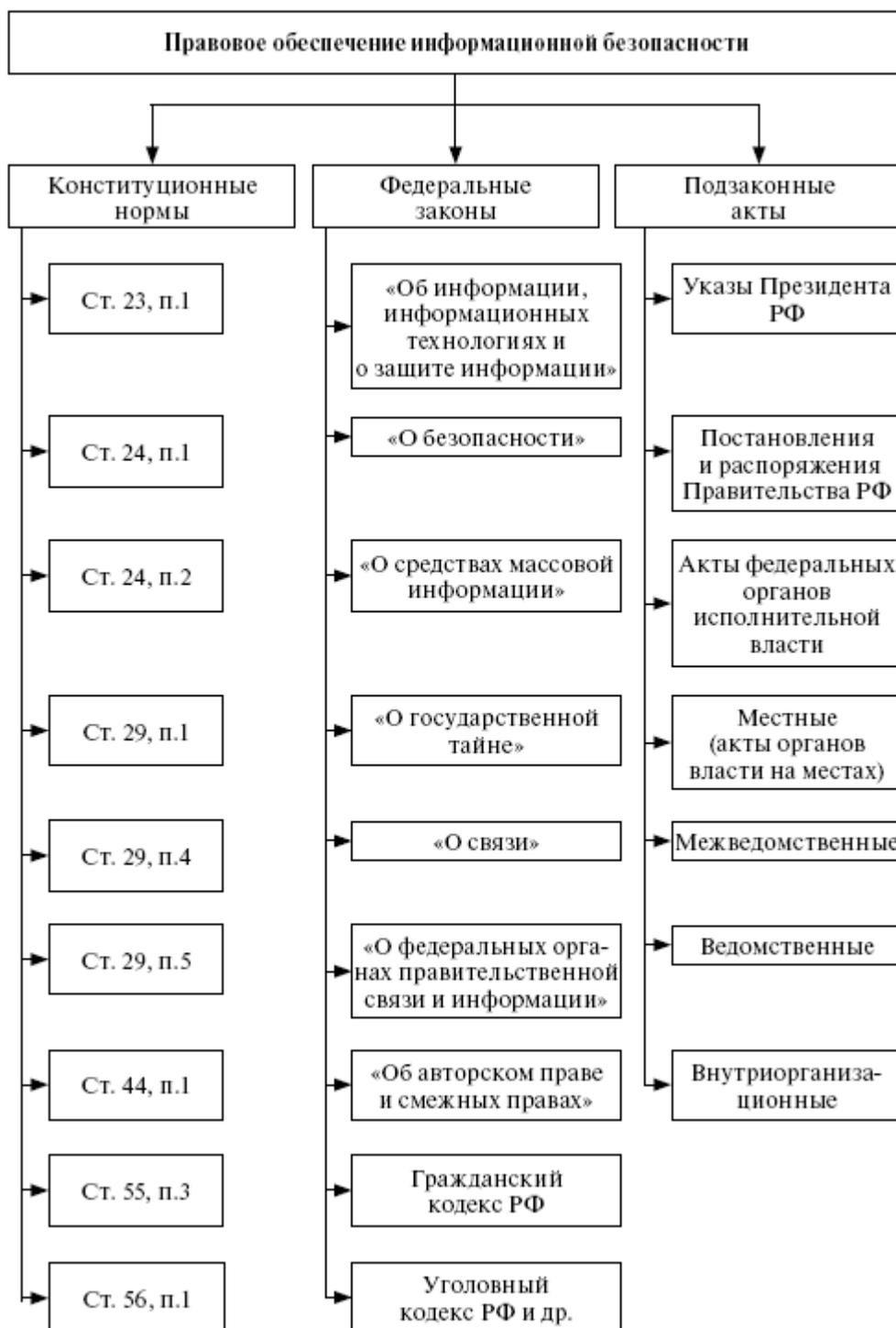


Рис. 2. Структура правового обеспечения информационной безопасности

Документы, размещенные в сборнике нормативно-правовой документации, опубликованном в 2012 году [5] является основой для разработки *внутривузовской* нормативной базы, управленческих условий и мероприятий, составляющих содержание направлений безопасности.

Таким образом, комплекс нормативно-правового компонента безопасности, его сущность и содержание, включающего в себя коллегиальность в формировании и развитии нормативно-правовой базы деятельности образовательного учреждения, а также проектно-групповой характер работы, по выработке новых решений, позволяют преодолевать

синдромы деформации индивидуально-личностного сознания. Это обеспечивает социальное и психологическое здоровье субъектов образовательного процесса.

Ориентируясь на нормативную базу, в основе которой лежат общечеловеческие ценности, в концепции обеспечения комплексной безопасности вуза зафиксированы следующие образовательные *ценности*:

- личность как непреходящая ценность
- профессионализм как инструмент действия и взаимодействия
- этика как норма отношений
- ответственность как критерий действий и поступков
- самостоятельность как форма развития и саморазвития
- толерантность как средство культурной интеграции

Охарактеризованная выше концептуальная основа системы обеспечения безопасности позволяет выделить два основных *направления* работы Челябинского государственного педагогического университета в обеспечении комплексной безопасности объектов и субъектов образовательной системы. *Первое* – обеспечение индивидуальной безопасности личности, которая включает профилактику попадания в травматичные в физическом, физиологическом, психологическом и ином плане обстоятельства, формирование навыков безопасного поведения в различных ситуациях; а также организация коллективной безопасности, предполагающая создание защищенного пространства в вузе, не являющегося источником опасности, и условий для спокойной и максимально комфортной учебной деятельности.

Вторым направлением работы ЧГПУ по обеспечению комплексной безопасности в силу его специфики является профессиональная подготовка студентов к обеспечению безопасности в тех образовательных учреждениях, в которых будет протекать их профессиональная и трудовая деятельность по окончании вуза. В педагогическом вузе мы обязаны не только обеспечить индивидуальную и коллективную безопасность студентов, но и подготовить компетентного в вопросах безопасности педагога, который несет ответственность за жизнь и здоровье своих учеников. В этой связи на базе ЧГПУ организуется обучение и переподготовка кадров, ответственных за безопасность учащихся и образовательных учреждений.

Продолжая краткую характеристику системы комплексной безопасности вуза, представленной на рисунке 1, необходимо отметить, что комплексность, кроме выше охарактеризованных компонентов, предполагает выбор тех форм (видов) безопасности, которые играют определяющую роль в безопасной жизнедеятельности субъектов образовательного процесса вуза. К таковым относятся правовая, социальная, экономическая, экологическая, информационная, психологическая, дидактическая виды безопасности субъектов образовательной системы.

В ЧГПУ задача обеспечения *информационной безопасности*, курируемая управлением информационных технологий, заключается в

защите информации от случайного или преднамеренного доступа лиц, не имеющих на это права, что приводит к состоянию защищенности информационной среды, обеспечивающей ее использование и развитие в интересах обучающихся и сотрудников университета.

Вузом выполняется закон о защите персональных данных, для этого разработаны соответствующие документы: инструкция администратора безопасности ИСПДн; инструкция о порядке обеспечения конфиденциальности при обращении с информацией, содержащей персональные данные; инструкция по проведению мониторинга информационной безопасности и антивирусного контроля; инструкция пользователя ИСПДн; перечень носителей персональных данных; положение об обеспечении безопасности персональных данных; форма журнала учета электронных носителей персональных данных.

Кроме этого, в вузе выполняется следующая работа: каждый год приобретается лицензионный антивирус Касперского на каждый персональный компьютер и сервер. Настроено автоматическое обновление антивирусных баз: на персональных компьютерах – один раз в день, на серверах – ежечасно. Развернута служба обновлений, таким образом, все клиентские компьютеры и сервера находятся в актуальном состоянии с точки зрения установки обновлений. Обновления скачиваются с сайта Майкрософт один раз в день, в три часа ночи. Для защиты периметра сети и публикации приложений развернут сервер Threat Management Gateway 2010.

Экологическая безопасность представляет собой состояние защищенности жизненно важных интересов обучающихся и сотрудников вуза от возможного негативного воздействия хозяйственной и иной деятельности, чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера, их последствий.

Особую роль в решении проблем экологической безопасности играет содержание курсов общей и социальной экологии, реализуемых на естественно-технологическом факультете. В курсе общей экологии в аспекте экологической безопасности изучаются следующие темы: «Среда обитания и экологические факторы среды», «Абиотические факторы среды», «Биотические отношения организмов». При изучении названных тем уделяется внимание интенсивности действия экологических факторов среды на живые организмы. Подчеркивается причинно-следственная связь между интенсивностью действия фактора и ответной реакцией организма. В курсе общей экологии описываются адаптации биологических систем, проявляющиеся на разных уровнях организации жизни.

В аспекте обеспечения экологической безопасности, созданный в ЧГПУ Институт здоровья и экологии человека имеет значительный научный потенциал, опыт разработки и реализации, крупных научно-прикладных проектов в области окружающей среды, устойчивого развития экосистем, региональной экологии, здоровьесберегающей и здоровьеразвивающей образовательной среды, непрерывного эколого-валеологического

образования. Большое внимание уделяется *психологической безопасности* образовательной среды ЧГПУ, что находит свое отражение в работе двух психологических центров, созданных на факультете психологии и в профессионально-педагогическом институте. Целями создания психологических центров является мониторинг динамики развития профессионально-личностных качеств и психологической компетентности студентов; коррекционная работа, внедрение психотехнологий в практику работы учителей, социальных педагогов, психологов образовательных учреждений.

Под *дидактической безопасностью* понимается состояние защищенности участников образовательного процесса, обеспечивающее высокое качество образования. Дидактическая безопасность возникает на стыке психологической и информационной безопасности образовательного учреждения. Например, дидактическая безопасность на факультете коррекционной педагогики и факультете подготовки учителей начальных классов обеспечивается по следующим направлениям: использование научных данных из надежных источников – научной литературы, учебников и учебно-методической литературы; использование корректных методов обучения и воспитания; контроль качества методических материалов; обеспечение благоприятного психологического климата на факультетах; обеспечение удовлетворенности студентов качеством образовательного процесса; отсутствие политической агитации на занятиях; обеспечение информационной защищенности системы контроля учебных достижений студентов и учебно-методических материалов, размещенных в информационных ресурсах вуза; разработаны и апробируются спецкурсы для студентов: «Личностно ориентированное взаимодействие участников воспитательного процесса»; «Проектные технологии в начальной школе»; «Технологии воспитания этнокультурных отношений в поликультурной образовательной среде» и др.

Дидактическая безопасность в образовательном пространстве ЧГПУ обеспечивается учебно-методическим управлением посредством разработки локальных актов университета, регламентирующих организацию учебного процесса (Положение об организации учебного процесса), объем и содержание самостоятельной работы студентов (Положение о самостоятельной работе студентов, Регламент самостоятельной работы), применение образовательных технологий (Положение об основной образовательной программе). Для обеспечения безопасности дидактических материалов, используемых в образовательном процессе, специалисты УМУ проводят экспертизу учебно-методических комплексов. Безопасность средств и форм контроля обеспечивается требованием Положения о курсовых экзаменах и зачетах: форма проведения экзамена и Положение о творческом экзамене утверждается советом факультета по представлению кафедры и доводится до сведения студентов.

Дидактическая безопасность как «состояние защищенности информационной среды образовательного учреждения, обеспечивающее достоверность результатов проверки учебных достижений обучающихся» обеспечивается Положением о рейтинговой системе контроля и оценки учебных достижений студентов ЧГПУ и порядком размещения контрольных дидактических материалов в среде «Рейтинг».

Реализацию *экономической безопасности* мы видим в обеспечении достаточного уровня социального существования и прогрессивного развития вуза, относительную неуязвимость и независимость экономических интересов по отношению к внешним и внутренним угрозам и воздействиям. Сегодня важность построения эффективной, безопасной системы управления экономической деятельностью ЧГПУ трудно переоценить. Результативность деятельности экономического ведомства оказывает влияние не только на состояние материально-технического обеспечения ЧГПУ, но и на качество образовательных услуг и трудовой жизни сотрудников. Приоритетными задачами в области обеспечения экономической безопасности, стоящими перед экономической службой университета, являются: контроль за эффективностью использования бюджетных и внебюджетных средств; повышение эффективности хозяйствования коммерческих структур университета; повышение уровня и качества жизни сотрудников; повышение материально-технического обеспечения учебного процесса как фактора роста качества образовательных услуг и научного потенциала университета.

Кроме этого, с целью разработки научно-методического обеспечения формирования эффективных экономических отношений в образовании и развитии новых механизмов повышения инвестиционной привлекательности вуза в 2007 году на базе ЧГПУ была создана научно-исследовательская лаборатория «Обеспечение экономической безопасности субъектов и объектов образовательной системы».

Поскольку вуз является сложной, нелинейной, открытой системой важнейшей компонентой системы комплексной безопасности является его *взаимодействие с внешней средой*. В этой связи в ЧГПУ реализуется идея межведомственной координации деятельности по обеспечению комплексной безопасности образовательных учреждений посредством совместного участия в решении данной проблемы государственных органов исполнительной и законодательной власти, служб МЧС и органов внутренних дел, муниципальных органов управления образованием и общественных организаций. На сегодняшний день мы можем говорить о тесном взаимодействии со службами МВД, МЧС, о чем свидетельствует проведение на базе ЧГПУ совместных учений по обеспечению комплексной безопасности учреждений образования. В плане взаимодействия с медицинскими учреждениями, вуз тесно сотрудничает с городской студенческой поликлиникой, где осуществляется ежегодный медицинский осмотр, диспансерное наблюдение, профилактика заболеваемости и лечение патологий студентов, сотрудников и преподавателей вуза по различным

направлениям и показаниям. В медицинском центре педагогического университета разработаны и осуществляются комплексы профилактических мероприятий и программы для сохранения здоровья студентов и педагогов университета: например, профилактика йодной недостаточности с учетом экологически неблагоприятных факторов окружающей среды на Южном Урале; коррекция витаминной обеспеченности студентов; иммунореабилитация студентов, проведение иммунопрофилактики, вакцинопрофилактики против вирусного гепатита В, клещевого энцефалита (с учетом летних практик на природе); в рамках антистрессорной программы проводится индивидуальная психокоррекция и т.д. Несомненно, наша дальнейшая совместная работа в достижении поставленных целей и задач будут способствовать усилению мер по повышению безопасности образовательных учреждений, снижению рисков возникновения аварийных ситуаций и травматизма людей, экономии на этой основе государственных расходов и получению значительного социально-экономического эффекта. В качестве основной задачи обеспечения комплексной безопасности в ЧГПУ выступает реализация государственной политики и требований законодательных и иных нормативных правовых актов в области защиты здоровья и жизни обучающихся и сотрудников.

Среди других важных конкретных задач, уже решенных и решаемых нами в ЧГПУ, необходимо отметить функционирование в университете собственной службы безопасности; оснащение университета современным противопожарным оборудованием, средствами защиты и пожаротушения; создание локальной системы оповещения и дежурно-диспетчерской группы; наличие связей со службами безопасности города Челябинска и Челябинской области. Однако, обеспечение комплексной безопасности зависит не только от оснащенности объектов образования самыми современными техникой и оборудованием, но и прежде всего от человеческого фактора, т.е. от степени профессионализма управляющего этим оборудованием персонала, от грамотности и компетентности людей, отвечающих за безопасность образовательного учреждения и учебного процесса, от слаженности их совместной работы с администрацией и педагогами, от подготовленности обучающихся и работников учебных заведений к действиям в чрезвычайных ситуациях.

Так, на факультете физической культуры и безопасности жизнедеятельности подготовка профильных специалистов осуществляется с 1996 года. Основными направлениями работы кафедры безопасности жизнедеятельности являются учебно-методическое обеспечение подготовки специалистов по безопасности жизнедеятельности, проведение научных исследований соответствующей тематики, воспитательная и физкультурно-оздоровительная деятельность. В целях повышения качества обучения к занятиям приглашаются ведущие сотрудники областных управлений по делам гражданской обороны и чрезвычайным ситуациям, государственной

инспекции безопасности дорожного движения, государственной противопожарной службы, детско-юношеской спортивной школы «Мастер».

Одной из важнейших функций вуза является *научное обеспечение образовательной деятельности и разработка инновационных технологий, содействующих эффективности вуза*. На рисунке 1 визуализированы направления научной деятельности университета, включающие в себя проведение НПК и семинаров по различным аспектам безопасности, проведение маркетинговых исследований по изучению потребностей регионального рынка труда в педагогических кадрах, подготавливаемых в ЧГПУ, мониторинговых исследований по проблемам адаптации студентов к учебной и творческой деятельности и т.д. В вузе работают научные школы и лаборатории, итогом деятельности которых являются подготовка и защита диссертаций, значительная часть из них в тех или иных аспектах посвящена проблематике безопасности. Научное обеспечение системы безопасности вуза включает новое для ЧГПУ направление инновационной работы - тьюторство. Содержательный аспект тьюторской деятельности ориентирован на реализацию идеи создания ситуации успеха для каждого субъекта образовательного процесса. Это в конечном итоге формирует у студентов и педагогов вуза чувство принадлежности (референтности среды), убеждает субъектов в том, что они находятся вне опасности.

Не останавливаясь на детальной характеристике других компонентов системы обеспечения комплексной безопасности, представленных на рисунке 1, еще раз отметим, что целью реализации всех компонентов системы является улучшение жизнедеятельности обучающихся студентов и педагогических работников и организация безопасного для них образовательного пространства. Результирующим компонентом системы безопасности вуза является социальный оптимизм субъектов образовательного пространства, повышение качества жизни, установка на здоровый образ жизни, преодоление синдрома страха в индивидуально-личностном сознании.

Вышеизложенное позволяет сформулировать некоторые выводы:

- Эмпирический опыт защиты субъектов и объектов образовательного пространства вуза, а также анализ научной литературы привёл к осознанию того, что создание эффективной системы безопасности не может базироваться на довольно часто применяемом на практике принципе «разумной достаточности», а требует комплексного научного подхода.
- Проектирование системы комплексной безопасности должно предваряться проведением анализа уязвимости субъектов и объектов образовательного пространства.
- Построение и реализация системы комплексной безопасности в конкретном вузе требует, в первую очередь, ее детальной коцептуализации.
- Управление процессом обеспечения комплексной безопасности в условиях вуза должно быть ориентировано на единство действий всех

субъектов образования и сопряженных с ним сфер: культуры, медицины, экологии, социальных, правовых институтов и других сфер защиты.

- Важным аспектом управления процессом обеспечения комплексной безопасности является мониторинг состояния безопасности образовательного пространства вуза.

Библиографический список

1. Гнатышина, Е.А. Концептуальные аспекты безопасности образовательной среды ВУЗа как управленческая проблема / Е.А. Гнатышина // Комплексная безопасность объектов и субъектов социальной сферы: сб. материалов Всерос. науч. -практ. конф с Межд. участ. 24-25 ноября 2010 г.- Челябинск: Изд-во ООО «Дитрих», 2010. – 408 с.
2. Международное право под ред. Игнатенко Г.В. М., 1995, стр. 311
3. Обеспечение комплексной безопасности в образовательном учреждении: настольная книга руководителя. 2-е изд. – М., 2006.
4. Рыбалкин, Н.Н. Философия безопасности / Н.Н. Рыбалкин. – М., 1999. – 262 с.
5. Сборник нормативно-правовой документации: Справочное издание. – Челябинск, 2012. – 108 с.
6. Степин, В.С. Наука и образование в контексте современных цивилизационных изменений. Наука и образование на пороге третьего тысячелетия / В.С. Степин. – Минск, 2001.

А.М. Севастьянов

ПРЕОДОЛЕНИЕ НЕСПРАВЕДЛИВОСТИ КАК ФАКТОР УСТОЙЧИВОГО СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Социальная несправедливость становится все более значимым фактором социальных изменений современного общества, возникающим как результат взаимодействий индивидов, социальных структур гражданского общества и органов власти. Она является системным и воспроизводимым признаком современных взаимодействий в управлении, ускоряющим социальную динамику, меняющим социальную карту мира и личности.

Общественные трансформации, революции, бунты и общественные протесты вызываются социальной несправедливостью. Обострение чувства несправедливости в России проявляется в увеличении потока жалоб и обращений в административные и судебные органы, в массовых протестных акциях и формах стихийного протеста.

Социальная несправедливость возникает как результат взаимодействий индивидов, социальных групп, государств, закрепляясь в общественных практиках, формируя государственные институты.

Зоны социальной несправедливости и напряжения возникают в группах социально обездоленных или незащищенных людей: осужденных, детей-сирот, мигрантов, слабо обеспеченных граждан – пенсионеров и инвалидов.

Социокультурный, экономический и правовой контекст социальной системы и ее внешней среды, набор инструментов и институтов, вступающих во взаимодействия по поводу несправедливости, в значительной мере определяют картину общественного отклика на вызовы социальной несправедливости. Возникновение в обществе новых социальных институтов рассматривается как ответ гражданского социума на эти вызовы.

Институт Уполномоченного по правам человека в Челябинской области возник в сентябре 2010 года. Первый год работы был посвящен тому, чтобы выявить болевые точки Челябинской области, как по нарушениям прав человека, так и по процессуальным нарушениям, касающимся справедливого рассмотрения обращений граждан органами власти.

В 2012 году в адрес Уполномоченного поступило 5 393 обращения граждан. Количество обращений в адрес Уполномоченного по правам человека по сравнению с первым годом работы **возросло в 1,6 раз**.

Резкий рост обращений граждан, свидетельствующий, с одной стороны, о возникшем доверии к новому институту со стороны населения Челябинской области, и его результативности, и, с другой стороны, вскрывающий новые случаи нарушения прав человека, потребовали совершенствования системы мониторинга, развития аналитических методов и проведения большой практической работы по повышению эффективности молодого Института Уполномоченного по правам человека в Челябинской области.

В соответствии с региональным законом об уполномоченном, первый доклад Уполномоченного был представлен в Законодательном Собрании Челябинской области 26 января 2012 года. Он назывался «О ситуации с нарушениями прав и свобод человека и гражданина на территории Челябинской области. Преодоление социальной несправедливости».

Доклад состоял из 9 разделов, представляющих круг проблем по нарушениям прав человека, которые были выявлены нами на территории Челябинской области, и в каждом разделе даны предложения, рекомендации, как и что необходимо изменить, чтобы ситуация в сфере защиты прав человека улучшалась.

Тезис 1. Болевые точки концентрации несправедливости - это зоны ее воспроизводства.

Динамика и сравнительный анализ обращений, полученных в 2012 году, с обращениями 2011 года позволили выделить зоны воспроизводства несправедливости.

В 2011 году в процентном отношении к общему количеству поступивших обращений граждан самое большое количество жалоб поступило о нарушении жилищного права граждан (21,4%), следующим по количеству - о нарушении уголовно-процессуального права (16%) и семейного права (12%).

В 2012 году состав обращений граждан по тематике несколько изменился: лидирующие позиции, как и в 2011 году, заняли жалобы на

нарушение жилищного права (33,7%), на втором месте – нарушение гражданских прав в связи с ростом жалоб на доступ к правосудию (13,9%), нарушения семейного, уголовно-исполнительного и уголовно-процессуального прав – по 13,2%, 13,1% и 7% соответственно.

Исходя из этого, можно выделить самые болезненные для Челябинской области темы:

1. Нарушение права на жилище;
2. Нарушение права на справедливое правосудие;
3. Нарушение права на правосубъектность, равенство в правах, гражданство;
4. Нарушение права на жизнь, на неунижающие честь и достоинство обращение и наказание;
5. Нарушение права на беспрепятственное пользование имуществом;
6. Нарушение права на труд и его справедливое возмещение;
7. Нарушение права на медицинскую помощь;
8. Нарушение права на благоприятную окружающую среду.

Тезис 2. В зонах воспроизводства несправедливости наблюдается разрыв обратных связей.

Деятельность Уполномоченного позволяет выстраивать позитивные социальные отношения и восстанавливать нарушенные права и свободы граждан и разорванные обратные связи в системе управления.

Задачами института Уполномоченного по правам человека в Челябинской области являются:

- 1) содействие восстановлению нарушенных прав и свобод человека и гражданина;
- 2) подготовка и внесение предложений по совершенствованию нормативных правовых актов Челябинской области, затрагивающих права и свободы человека и гражданина, приведению их в соответствие с Конституцией Российской Федерации и общепризнанными принципами и нормами международного права;
- 3) осуществление правового просвещения граждан Челябинской области по вопросам прав и свобод человека и гражданина, форм и методов их защиты;
- 4) содействие органам государственной власти Челябинской области, государственным органам Челябинской области и органам местного самоуправления муниципальных образований Челябинской области в создании системы защиты прав, свобод и законных интересов несовершеннолетних, осуществление мониторинга соблюдения прав, свобод и законных интересов детей, гарантируемых Конституцией Российской Федерации и международными обязательствами Российской Федерации;
- 5) содействие органам государственной власти Челябинской области, государственным органам Челябинской области в создании условий для развития институтов гражданского общества;

б) участие в межрегиональном и международном сотрудничестве в области прав и свобод человека и гражданина и содействие его развитию;

7) информирование общественности о состоянии соблюдения и защиты прав и свобод человека и гражданина.

В рамках перечисленных задач Уполномоченный:

- осуществляет личный прием граждан, на котором разъясняет гражданам их права и способы защиты их прав;

- издает правозащитные брошюры для различных категорий населения;

- сотрудничает с вузами Челябинской области, читает лекции для студентов юридических факультетов, Народном Университете Общества «Знание» России и др.;

- участвует в телевизионных и радио-эфирах по актуальным правовым вопросам и т.д.

- способствует повышению прозрачности власти:

 - создание и ежедневное наполнение официального сайта www.ombudsman74.ru и информационная работа при активном взаимодействии со СМИ;

 - воздействует на власть для ее изменения - законодательного, административного, культурного в зонах воспроизводства несправедливости.

Заключения Уполномоченного на злободневные темы с предложениями по методам преодоления несправедливости обобщены в аналитических записках на имя Президента РФ, Уполномоченного по правам человека РФ, Правительства РФ, Генерального прокурора РФ, Губернатора Челябинской области, регионального законодательного собрания и прокурора Челябинской области.

Тезис 3. Переговорные формы, модерирование позволяют Уполномоченному формировать культуру интерактивного взаимодействия общества и власти, переводить социальную активность граждан в позитивную форму.

Методы модерации, применяемые Уполномоченным:

1. Прием граждан и разбор дел как социального, юридического, психологического случая;

2. Юридическое и управленческое исследование дела и вынесение суждения о возможности решения;

3. Организация, проведение переговорных площадок между заинтересованными сторонами;

4. Модерация переговорного процесса;

5. Содействие сторонам в совместной выработке решения, с которым они согласны как с наиболее осуществимым;

6. Принуждение органов власти и должностных лиц к исполнению законодательства;

7. Инициация новых судебных рассмотрений и консультации по ходу процесса.

Формирование интерактивной культуры социальных взаимодействий способствует развитию участников этих взаимодействий – граждан и власти, формированию способности говорить, слушать, понимать и принимать решения. Конечно, все это невозможно без восстановления обратных связей в системе управления, без изменения правового сознания граждан как участников процесса, и формирования новых функций власти: слушать, слышать и реагировать на запросы гражданского общества. Только выполнение этих условий приводит к преодолению социальной несправедливости и может свидетельствовать о том, что мы приобретаем черты жизнеспособного общества с высоким гражданским иммунитетом.

Б.У. Хашагульгов

Правовое регулирование антитеррористической деятельности в субъектах Российской Федерации (на примере Челябинской области)

В Российской Федерации в настоящее время проделана значительная работа по формированию нормативной правовой базы в сфере противодействия терроризму.

В целом, правовую основу общегосударственной системы противодействия терроризму составляют Конституция Российской Федерации, нормы международного права и международные договоры РФ, федеральные конституционные законы, Концепция противодействия терроризму в Российской Федерации, Федеральный закон «О противодействии терроризму» (№35-ФЗ), Указ Президента Российской Федерации «О мерах по противодействию терроризму» (№116), а также Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с принятием Федерального закона «О ратификации Конвенции Совета Европы о предупреждении терроризма» и Федерального закона «О противодействии терроризму» (№153-ФЗ).

Федеральный Закон от 6 марта 2006 г. N 35-ФЗ «О противодействии терроризму» (1) является базовым законом, регулирующим общественные отношения в сфере противодействия терроризму. Деятельность по противодействию терроризму, согласно последней редакции данного закона включает в себя профилактику терроризма, борьбу с терроризмом, а также минимизацию и (или) ликвидацию последствий террористического акта.

Профилактика террористической деятельности – это часть, элемент борьбы с этой деятельностью. Включает в себя подготовку и реализацию уполномоченными органами комплексной системы политических, социально-экономических, информационных, воспитательных, организационных, правовых и иных мер, направленных на предупреждение, террористической деятельности, минимизацию его последствий и ликвидацию последствий проявления терроризма.

Профилактика терроризма осуществляется по трем основным направлениям:

- организация и осуществление на системной основе противодействия идеологии терроризма и экстремизма;
- совершенствование антитеррористической защищенности потенциальных объектов террористических устремлений;
- усиление контроля за соблюдением административных, правовых, и иных режимов, способствующих противодействию терроризму.

Эффективность системы мер профилактики терроризма находится в прямой зависимости от степени заинтересованного участия в их разработке и целенаправленной реализации государственных структур и общественных институтов: всех ветвей власти, органов местного самоуправления, образовательных и воспитательных учреждений, правоохранительных органов и специальных служб, политических партий, общественных объединений, представителей средств массовой информации, различных религиозных различных конфессий, а также всего гражданского общества.

Борьба с терроризмом – деятельность уполномоченных федеральных органов исполнительной власти, осуществляемая с использованием разведывательных, контрразведывательных, оперативно-розыскных, следственных, войсковых и специальных мероприятий, направленных на решение задач по:

выявлению, предупреждению и пресечению террористической деятельности;

раскрытию и расследованию преступлений террористического характера.

Организация борьбы с терроризмом требует комплексного подхода к анализу источников и субъектов террористической деятельности, четкого определения функций и зоны ответственности каждого субъекта борьбы, своевременного определения приоритетов в решении поставленных задач, совершенствования организации построения и взаимодействия оперативных, оперативно-боевых, войсковых, следственных подразделений на основе внедрения штабного принципа организации управления контртеррористическими операциями и обеспечения ресурсами, включающими современные аппаратно-программные комплексы (автоматизированные системы управления).

Условием эффективной организации борьбы с терроризмом является заблаговременная подготовка сил и средств субъектов противодействия терроризму к пресечению террористического акта в ходе командно-штабных, тактико-специальных, оперативно-тактических учений, организуемых оперативными штабами на федеральном и региональном уровнях.

Деятельность *по минимизации и (или) ликвидации проявлений терроризма* планируется заблаговременно, исходя из прогнозов возможных последствий террористических актов. Эта деятельность должна быть ориентирована на решение следующих основных задач:

-недопущение (минимизация) человеческих потерь на основе приоритета защиты человеческой жизни перед материальными и финансовыми потерями (за исключением жизни террористов);

- своевременное проведение аварийно-спасательных работ и оказание медицинской и иной помощи лицам, участвующим в пресечении террористического акта, а также лицам, пострадавшим от террористического акта, их последующая социальная и психологическая реабилитация;

-минимизация неблагоприятных морально-психологических последствий воздействия террористических актов на общество или отдельные социальные группы;

- восстановление поврежденных и разрушенных объектов; возмещение причиненного вреда физическим и юридическим лицам, пострадавшим от актов терроризма (за исключением террористов).

Закрепляя организационные основы противодействия терроризму, законодатель определил круг субъектов (участников) этой деятельности и их основные права и обязанности.

На основании статьи 5 Федерального закона от 6 марта 2006 г. N 35-ФЗ «О противодействии терроризму» органы государственной власти субъектов Российской Федерации и органы местного самоуправления осуществляют противодействие терроризму в пределах своих полномочий. В целях обеспечения координации деятельности федеральных органов исполнительной власти, органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации и органов местного самоуправления по противодействию терроризму по решению Президента Российской Федерации могут формироваться органы в составе представителей федеральных органов государственной власти, органов государственной власти субъектов Российской Федерации и иных лиц. Для реализации решений указанных органов могут издаваться акты (совместные акты) указанных органов, представители которых входят в состав соответствующего органа.

Рост масштабов угроз жизненно важным интересам личности, общества и государства со стороны терроризма, изменение стратегии и тактики террористов подтолкнули наше общество к совершенствованию механизмов противодействия террористическим угрозам.

В соответствии с Указом Президента Российской Федерации № 116 от 15 февраля 2006 года «О мерах по противодействию терроризму» (2) в целях совершенствования государственного управления в области противодействия терроризму в Российской Федерации образован и функционирует Национальный антитеррористический комитет.

На уровне субъектов Российской Федерации под общим руководством Национального антитеррористического комитета созданы две вертикали постоянно действующих координационных органов, разделенных по функциональному признаку.

В целях оперативного реагирования на проявления террористического характера в субъектах РФ созданы Оперативные штабы. В условиях возникновения угрозы или совершения террористической акции они призваны незамедлительно, инициативно, без каких-либо дополнительных команд брать на себя функции по управлению контртеррористической операцией.

Для реализации функций, связанных с осуществлением общепрофилактических мероприятий по устранению причин и условий, способствующих террористической деятельности, предусмотрено создание антитеррористических комиссий в субъектах Российской Федерации (3).

Основной целью проведенной работы явилось создание принципиально новой системы координации антитеррористической деятельности на всех уровнях государственного управления, призванной обеспечить эффективную и согласованную работу всех заинтересованных органов государственной власти в сфере противодействия терроризму, оптимальное распределение прилагаемых усилий для эффективного решения задач предупреждения и пресечения террористических и иных экстремистских проявлений.

Созданная в рамках реализации положений Указа Президента Российской Федерации от 15 февраля 2006 года № 116 «О мерах по противодействию терроризму» антитеррористическая комиссия Челябинской области, в рамках, возложенных на нее задач, реализует комплекс мер по укреплению единой системы государственного реагирования на угрозы террористического характера.

Принимая во внимание, что проблема безопасности в целом в РФ становится одним из ключевых факторов способствующих росту нестабильности в обществе, органами власти Челябинской области принимаются меры по формированию собственной нормативно-правовой базы в сфере противодействия терроризму. При этом мы учитываем, что федеральное антитеррористическое законодательство делегировало целый ряд полномочий в сфере противодействия терроризму субъектам Российской Федерации, в том числе и органам местного самоуправления.

Такие изменения обусловлены принятием Федерального закона от 27 июля 2008 года № 153-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с принятием Федерального закона «О ратификации конвенции Совета Европы о предупреждении терроризма» и Федерального закона «О противодействии терроризму» (4).

Согласно данной нормативно-правовой базе в ст. 21 Федерального закона от 06 октября 1999 года № 184-ФЗ «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации» внесены изменения, определяющие полномочия субъектов в сфере противодействия терроризму и экстремизму, минимизации их последствий (5).

Безопасность объектов уязвимых в диверсионно-террористическом отношении имеет приоритетный характер и строится на принципах, позволяющих определить и реализовать актуальные направления деятельности по обеспечению комплексной безопасности объектов рассматриваемой категории. Среди них можно выделить следующие принципы:

принцип комплексности и индивидуальной ответственности, принцип взаимодействия и координации, принцип оперативности и непрерывности.

Перечисленные принципы отчасти формируют единые подходы в системе обеспечения безопасности объектов уязвимых в террористическом отношении расположенных на территории Челябинской области.

Особо хочется выделить принцип законности, предполагающий режим неуклонного соблюдения правовых норм в указанной сфере.

Прежде всего, следует отметить, что для того чтобы соблюдать правовые нормы в рассматриваемой сфере, эти нормы сначала необходимо было создать на уровне субъекта Российской Федерации.

В процессе организации данной работы мы столкнулись с серьезными проблемами, связанными с реализацией отдельных положений антитеррористического законодательства, в части касающейся делегирования полномочий в сфере противодействия терроризму субъектам РФ и органам местного самоуправления. Из этого не следует делать вывод о том, что в реализации антитеррористического законодательства на федеральном и субъектовом уровнях имеются противоречия в вопросах реализации существующих правовых норм в рассматриваемой сфере.

Вместе с тем, соглашаясь, что совершенного механизма реализации антитеррористического законодательства на уровне субъектов РФ и органов местного самоуправления в РФ не существует, в Челябинской области приступили к разработке дополнительных мер связанных с реализацией общегосударственных мер профилактической направленности с учетом особой специфики региона.

Таким образом, перед нами стояла задача не только разъяснения смыслового содержания правовых норм в сфере антитеррористического законодательства, но и, возникла необходимость ясного и четкого представления о применении действующих юридических норм в организации данного вида деятельности в субъекте РФ, с учетом внешних и внутренних угрожающих факторов влияющих на развитие оперативной обстановки.

Принимая во внимание изложенное, и в целях выработки эффективных механизмов правового регулирования в данной сфере, в Челябинской области приступили к поэтапной разработке нормативных правовых документов в области противодействия терроризму и экстремизму, в рамках реализации полномочий субъекта Российской Федерации и органов местного самоуправления.

На первом этапе был разработан и принят Закон Челябинской области от 18 ноября 2010 года № 13-ЗО «О внесении изменений в статью 22 Закона Челябинской области от 17.12.2001 № 57-ЗО «О Правительстве Челябинской области» (6).

Принятие данного закона обусловило необходимость дальнейшего совершенствования механизмов правового регулирования в области противодействия терроризму и экстремизму в регион, что также позволило установить единые и эффективные подходы в определении компетенции Правительства Челябинской области в рассматриваемой сфере правоотношений.

Следовательно, данные изменения послужили правовым основанием для включения функции «организация и осуществление мероприятий по предупреждению терроризма и экстремизма» в Положения регламентирующие деятельность государственных органов исполнительной власти Челябинской области.

Второй этап характерен реализацией Положений данного законодательного акта, в результате чего было принято более 30 Постановлений Губернатора и Правительства Челябинской области по созданию на территории области единого организационно-правового поля в сфере противодействия терроризму и экстремизма, в части компетенции субъекта РФ (7).

И третий этап формирования нормативной составляющей всей этой работы характерен тем, что в результате принятия указанных Постановлений Губернатора и Правительства Челябинской области были созданы предпосылки для подготовки и последующего принятия более 30 ведомственных нормативно-правовых актов (8) связанных с реализацией первоочередных мер по обеспечению безопасности объектов уязвимых в террористическом отношении. Опираясь на данную нормативно-правовую базу разработаны 15 Типовых инструкций по организации защиты объектов, в том числе и социальной сферы от террористических угроз и ряд других документов антитеррористической направленности (9).

Тем самым произошло объективное смещение центра приложения основных усилий в вопросах обеспечения мер по антитеррористической безопасности, в том числе и на органы исполнительной власти Челябинской области.

К сожалению, современная история России знает массу печальных примеров, когда террористы захватывали учреждения здравоохранения, образования, культуры (театр Норд-Ост в г.Москве, больницы в городах Буденновск и Кизляр, общеобразовательная школа в городе Беслан). Заложниками становились одновременно тысячи людей. В этой связи повышение антитеррористической защищенности и безопасности объектов социальной сферы, в условиях существующей на территории РФ террористической угрозы является важной задачей органов государственной власти, местного самоуправления, а также профильных министерств и

ведомств. Работа по решению этой задачи ведется органами государственной власти Челябинской области во взаимодействии со всеми субъектами противодействия терроризму, исходя из требований действующего законодательства РФ по защите жизненно важных интересов граждан и государства в социальной сфере.

Делая акцент преимущественно на антитеррористическом аспекте нормотворчества в *общей системе безопасности* объектов социальной сферы, как наиболее уязвимой категории, приняты ведомственные приказы (см. сноска №8) антитеррористической направленности, в том числе и ряд нормативных актов социального блока Правительства Челябинской области, частности:

- Приказ Министерства образования и науки Челябинской области от 10 мая 2012 № 01-1311 «Об организации работы по противодействию терроризму и экстремизму»;

- Приказ Министерства по физической культуре, спорту и туризму Челябинской области от 27 декабря 2011 № 2 «Об организации работы по противодействию терроризму и экстремизму»;

- Приказ Министерства культуры Челябинской области от 14 мая 2012 № 125 «Об организации работы по противодействию терроризму и экстремизму»;

- Приказ Министерства здравоохранения Челябинской области от 05 июля 2012 № 956 «Об организации работы по противодействию терроризму и экстремизму»;

- Приказ Государственного комитета по делам ЗАГС Челябинской области от 19.12. 2011 г. № 156 «О противодействии терроризму и экстремизму»;

- Приказ Министерства социальных отношений Челябинской области от 26.07. 2011 г. № 262 в сфере противодействия терроризму;

- Приказ Государственного комитета по делам архивов «Об организации работы по противодействию терроризму и экстремизму» и т.д.

С точки зрения разработчиков это был самый сложный этап, так как основная задача в период формирования нормативной базы социальной сферы заключалась в необходимости концентраций усилий и имеющихся ресурсов министерств и ведомств по обеспечению комплексной безопасности подведомственных объектов.

Очень важно, чтобы министерства и ведомства, научились выстраивать систему антитеррористической защищенности подведомственных им объектов в новых для них правовых условиях.

Принятые ведомственные приказы отчасти уникальны по своему замыслу и по своему содержанию, так как они представляют собой комплекс взаимосвязанных организационных, технических и финансовых мероприятий, осуществляемых на уровне ведомств социальной направленности. Здесь же в приказах персонально названы должностные лица ответственные за

безопасность не только в рамках министерств и ведомств в целом, но и на конкретном объектовом уровне.

Представляется, что в условиях существующих террористических угроз основными задачами министерств и ведомств социальной сферы являются:

- разработка и реализация организационно-правовых норм, устанавливающих общие критерии оценки надежности мер комплексной безопасности территории, зданий, сооружений и помещений объектов социальной сферы;

- реализация инженерно-технических требований, устанавливающих общие критерии оценки надежности мер комплексной безопасности территорий, зданий, сооружений и помещений объектов социальной сферы;

- обеспечение поддержания в готовности сил и средств объектов социальной сферы к действиям при угрозе и возникновении, или ликвидации чрезвычайных ситуаций, также формирование системы профилактических мер на объектах рассматриваемой категории;

- распространение учебно-методических и информационно-справочных материалов, включающих плакаты и инструкции по действиям граждан, а также руководителей предприятий и организаций в случае возникновения угроз совершения террористических акций;

- организация и проведение противопожарных мероприятий, включая оснащение предприятий системой пожарной сигнализации;

- определение порядка действий охраны, персонала объектов при обнаружении подозрительных предметов. Порядок информирования и взаимодействия с правоохранительными органами;

- обеспечение информационной безопасности объекта социальной сферы;

- организация создания резервов материально-технических, медицинских, финансовых и иных средств в интересах предупреждения и ликвидации последствий внештатной ситуации;

- порядок планирования и финансирования мероприятий объектовой подсистемы предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций на объектах социальной сферы;

- учебно-тренировочные занятия с участием персонала, охраны и правоохранительных органов на случай внештатной ситуации (аварии, пожаре, стихийном бедствии, нападении, террористическом акте) и координация их действий.

Анализ антитеррористической практики в России и за рубежом с учетом длительного периода существования террористической опасности и детерминирующих ее факторов, а также сами масштабы и характер террористических угроз показал, недостаточность преимущественного использования силовых средств, для ведения борьбы с терроризмом лишь с использованием правоохранительных органов и специальных служб.

Организация эффективной борьбы с терроризмом требует объединение усилий всех заинтересованных органов государственной власти в проведении единой антитеррористической политики, подготовку сил и средств, для предотвращения террористических актов, а также минимизации и ликвидации их последствий.

В связи с этим следует признать, что основополагающим документом, создающим стратегическую основу для совершенствования деятельности органов власти всех уровней по противодействию терроризму, в том числе по совершенствованию правового регулирования этой деятельности стала Концепция противодействия терроризму в Российской Федерации (утв. Президентом Российской Федерации от 5 октября 2009 года) (10).

Кроме того, в Концепции противодействия терроризму в Российской Федерации в числе субъектов противодействия терроризму в Российской Федерации определены и *органы местного самоуправления*, в компетенцию которых входит проведение мероприятий по противодействию терроризму.

Четвертый этап связан с последовательным продолжением выработки и реализации на территории Челябинской области комплекса, общегосударственных мер профилактики терроризма в Российской Федерации положений Федерального закона от 06.10. 2003 г. № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» (11).

В частности:

- согласно подпункту 7.1. пункта 1 статьи 14 к вопросам местного значения поселения относится «участие в профилактике терроризма и экстремизма, а также в минимизации и (или) ликвидации последствий проявлений терроризма и экстремизма в границах поселения»;

- в соответствии с подпунктом 6.1. пункта 1 статьи 15 к вопросам местного значения муниципального района относится «участие в профилактике терроризма и экстремизма, а также в минимизации и (или) ликвидации последствий проявлений терроризма и экстремизма на территории муниципального района»;

- согласно подпункту 7.1. пункта 1 статьи 16 к вопросам местного значения городского округа относится «участие в профилактике терроризма и экстремизма, а также в минимизации и (или) ликвидации последствий проявлений терроризма и экстремизма в границах городского округа».

В рамках указанных изменений и в соответствии с подпунктом 2 пункта 1 статьи 44 названного Федерального закона в уставы муниципальных образований внесены дополнения в части компетенции в рассматриваемой сфере в полном объеме.

Представляется, что в условиях существующих террористических угроз основными задачами органов местного самоуправления на данном направлении являются:

- участие в реализации на территории муниципальных образований государственной политики в области противодействия терроризму и экстремизму;

- разработку и реализацию целевых муниципальных программ по профилактике терроризма и экстремизма;

- разработку антитеррористических мер профилактического характера, устранение причин и условий террористических проявлений;

- повышение защищенности на территории муниципальных образований объектов возможных террористических посягательств, заблаговременную выработку мер по минимизации и ликвидации последствий возможных террористических актов;

- осуществление комиссионных проверок состояния защищенности уязвимых в террористическом отношении мест и объектов (безопасности технологических процессов на потенциально опасных объектах, законности сдачи в аренду и в наем помещений на таких объектах, соблюдения правил учета, хранения, использования оружия, боеприпасов, взрывчатых веществ, радиоактивных материалов, сильнодействующих или ядовитых веществ, готовности сил и средств к ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций);

- устранение предпосылок, прежде всего в социально-экономической сфере, межнациональных и межконфессиональных отношениях, способствующих проникновению и распространению на территории муниципальных образований политического и религиозного экстремизма, недопущение их перерастания в террористические угрозы;

- реализацию через средства массовой информации пропагандистских контртеррористических программ с целью формирования в обществе активной гражданской позиции, использования различных форм информационно-воспитательной работы («круглые столы», пресс-конференции, встречи и т.п.), направленной на разъяснение действующего антитеррористического законодательства, освещение основных результатов антитеррористической деятельности;

- распространение учебно-методических и информационно-справочных материалов, включающих плакаты и инструкции по действиям граждан, а также руководителей предприятий и организаций в случае возникновения угроз совершения террористических акций;

- участие в проведении комплексных командно-штабных и тактико-специальных учений по отработке взаимодействия сил и средств подразделений территориальных органов федеральных органов исполнительной власти, органов местного самоуправления при возникновении опасности совершения террористических актов, а также по профилактике и минимизации их последствий;

- заслушивание на заседаниях антитеррористических комиссий руководителей подразделений территориальных органов федеральных органов исполнительной власти по вопросам выработки и реализации,

антитеррористических мер в муниципальных образованиях, а также руководителей учреждений, предприятий и организаций о принимаемых мерах по усилению антитеррористической защищенности объектов;

- усиление контроля над выполнением в муниципальных образованиях решений органов государственной власти региона (АТК субъекта РФ) и федеральных органов исполнительной власти (в частности решений НАК), а также собственных решений;

- разработка и внесение предложений, направленных на совершенствование существующей нормативной базы в сфере противодействия терроризму, а также текущей деятельности всех взаимодействующих структур по обеспечению надежной защищенности населения и объектов.

Изложенные задачи обуславливают поиск наиболее эффективных путей и методов реализации государственной политики в сфере противодействия терроризму и экстремизму на уровне муниципальных образований, а также необходимость всестороннего комплексного теоретического осмысления проблем нормативного правового закрепления и реализации полномочий органов местного самоуправления в области обеспечения антитеррористической безопасности населения и объектов, поскольку местное самоуправление является самым близким к населению, самым доступным для его непосредственного контроля уровнем власти, на котором лучше всего просматриваются наиболее эффективные направления разрешения проблем. Кроме того, до сих пор не нашло широкого распространения изучение регионального опыта, учитывающего территориальные особенности, в данной сфере.

Полномочия органов местного самоуправления в сфере обеспечения безопасности объектов социальной сферы следует трактовать, прежде всего, как совокупность обязанностей и ответственности, подкрепленных определенными правами, закрепленных в уставе муниципального образования.

Вместе с тем согласно ст. 7 №131-Федерального закона по вопросам местного значения органами местного самоуправления и должностными лицами местного самоуправления принимаются соответствующие правовые акты.

Однако мониторинг принимаемых органами местного самоуправления мер в данном направлении деятельности подтверждается недостаточностью муниципальных правовых актов, принятых в указанной сфере правоотношений, хотя деятельность в сфере безопасности, профилактическая работа является предметом муниципальной деятельности.

Вместе с тем законодательство не конкретизирует полномочия органов местного самоуправления, отсылая (хотя и не называя конкретных правовых источников) правоприменителя к статутным документам, определяющим компетенцию указанных органов. При этом следует иметь в виду, что ранее действовавший закон «О борьбе с терроризмом» определял органы

государственной власти, выступавшие в роли ключевых субъектов антитеррористической деятельности.

Значительная работа по совершенствованию нормативной правовой базы ведется не только на уровне совершенствования общегосударственной системы противодействия терроризму в целом, но и по отдельным направлениям противодействия терроризму.

Принятие государственных стандартов и нормативов в области антитеррористической безопасности населения и объектов, а также применение этих нормативов в муниципальных образованиях должны быть нацелены, прежде всего, на решение задач развития потенциала территорий и местного сообщества.

Полномочия органов местного самоуправления в области антитеррористической безопасности населения и объектов, уязвимых в диверсионно-террористическом отношении следует трактовать, прежде всего, как совокупность обязанностей и ответственности, подкрепленных определенными правами, закрепленных в уставе муниципального образования в соответствии с Конституцией Российской Федерации, федеральными законами и законами субъектов РФ, и отвечающих жизненно важным интересам населения муниципального образования.

В зависимости от объекта обеспечения антитеррористической безопасности, правомерно вести речь о следующих видах полномочий органов местного самоуправления:

по обеспечению антитеррористической безопасности муниципального образования в целом; по обеспечению антитеррористической безопасности мест массового пребывания людей (объекты культурно-развлекательного комплекса, торговли, образования, культуры, здравоохранения, спорта), антитеррористической безопасности объектов транспорта и транспортной инфраструктуры, антитеррористической безопасности потенциально опасных и критически важных объектов; антитеррористической безопасности объектов жилищно-коммунального хозяйства; информационно-пропагандистское сопровождение антитеррористических мероприятий.

Вопросы обеспечения антитеррористической безопасности имеют местное значение только в том смысле, что решаются, во-первых, органами местного самоуправления; во-вторых, на определенной территории (в пределах муниципального образования); являясь при этом частью общегосударственной системы обеспечения безопасности.

Таким образом, с одной стороны, на современном этапе развития местного самоуправления, деятельность муниципальных органов власти по обеспечению антитеррористической безопасности может осуществляться, только во взаимодействии со всеми субъектами антитеррористической деятельности, прежде всего с органами государственной власти разных уровней; с другой, - в рассматриваемой сфере деятельности муниципальные образования должны играть существенную роль в реализации функций местного значения.

При этом полномочия должны быть разграничены таким образом, чтобы решения, принимаемые органами местного самоуправления в рамках своей компетенции, осуществлялось бы именно на том уровне, который способен сделать это наиболее рационально, основываясь на необходимости обеспечения прав и законных интересов граждан, баланса общегосударственных, региональных и местных интересов.

В п. 4 ст. 3 Федерального закона Российской Федерации от 6 марта 2006 г. № 35-ФЗ «О противодействии терроризму» определена деятельность органов местного самоуправления по противодействию терроризму, как деятельность по предупреждению терроризма, в том числе по выявлению и последующему устранению причин и условий, способствующих совершению террористических актов (профилактика терроризма - в части обеспечения антитеррористической безопасности подведомственных территорий и объектов, воспитательной работы среди населения), а также минимизации и (или) ликвидации последствий проявлений терроризма.

Кроме того, в соответствии со статьями 4 и 5 Федерального закона от 25.07.2002 г. № 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности» органы местного самоуправления участвуют в противодействии экстремистской деятельности в пределах своей компетенции, и в приоритетном порядке осуществляют профилактические, в том числе воспитательные, пропагандистские меры, направленные на предупреждение проявлений экстремизма (12).

При этом следует уточнить, что профилактическая работа в сфере терроризма и экстремизма является предметом муниципальной деятельности представляющий собой комплекс мероприятий, направленный на исключение причин и условий проявления терроризма и экстремизма в границах муниципального образования.

На практике, меры правового регулирования противодействия терроризму и экстремизму в большинстве муниципальных образований ограничиваются внесением изменений в Уставы муниципальных образований и принятием соответствующих постановлений, в которых определены составы антитеррористических комиссий муниципальных образований.

Деятельность органов местного самоуправления по профилактике экстремистских проявлений и противодействию террористической деятельности также осуществляется не в полной мере, в том числе и ввиду отсутствия финансирования указанных мероприятий. В бюджетах большинства муниципальных образований денежные средства на указанные цели не предусмотрены, что делает невозможным эффективно реализовывать полномочия органа местного самоуправления в указанной сфере деятельности.

На антитеррористические комиссии в субъекте РФ возложена координация деятельности территориальных органов федеральных органов

исполнительной власти, и органов местного самоуправления по профилактике терроризма, а также минимизации и ликвидации последствий его проявлений.

Кроме того, АТК в субъектах РФ могут рекомендовать «руководителям органов местного самоуправления субъекта Российской Федерации образование антитеррористических комиссий в муниципальных образованиях по профилактике терроризма, минимизации и ликвидации последствий его проявлений».

Безусловно, в законе четко определена роль конкретных полномочий за каждым территориальным уровнем муниципальных образований по разграничению предметов ведения и полномочий между органами государственной власти РФ, органами государственной власти субъекта РФ и органами местного самоуправления.

Составной частью противодействия терроризму органов местного самоуправления, в том числе является участие в минимизации и ликвидации последствий террористического акта.

Деятельность по минимизации и (или) ликвидации проявлений терроризма планируется заблаговременно, исходя из прогнозов возможных последствий террористических актов. Эта деятельность должна быть ориентирована на решение следующих основных задач:

- недопущение (минимизация) человеческих потерь на основе приоритета защиты человеческой жизни перед материальными и финансовыми потерями (за исключением жизни террористов);

- своевременное проведение аварийно-спасательных работ и оказание медицинской и иной помощи лицам, участвующим в пресечении террористического акта, а также лицам, пострадавшим от террористического акта, их последующая социальная и психологическая реабилитация;

- минимизация неблагоприятных морально-психологических последствий воздействия террористических актов на общество или отдельные социальные группы;

- восстановление поврежденных и разрушенных объектов; возмещение причиненного вреда физическим и юридическим лицам, пострадавшим от актов терроризма (за исключением террористов).

Решение этих задач требует нормативного правового определения состава сил и средств, а также внесения ясности в порядок и механизм их участия в минимизации и (или) ликвидации последствий проявления терроризма и экстремизма. Тем самым, четкая регламентация данного вида деятельности позволит закрепить не только права и обязанности всех участников данного процесса, но и позволит конкретизировать предмет ведения муниципальной деятельности представляющий собой комплекс взаимосвязанных организационных, технических и финансовых мероприятий, осуществляемых на местном уровне.

Одним из условий успешной реализации вопросов местного значения, в части осуществления мероприятий по ликвидации последствий террористического акта являются учет специфики чрезвычайных ситуаций,

связанных с его совершением, а также характера объектов, подвергшихся террористическому воздействию, и способов террористической деятельности, разработка типовых планов задействования сил и средств общегосударственной системы противодействия терроризму и их заблаговременная подготовка, в том числе в ходе учений.

Кроме того, в рамках участия в реализации части указанных полномочий органы местного самоуправления содействуют федеральному органу исполнительной власти, уполномоченному на решение задач в области защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций, в предоставлении условий для оповещения и информирования населения о чрезвычайных ситуациях и подготовки населения в области защиты от чрезвычайных ситуаций (13).

Обобщая изложенное, автор полагает, что, являясь составной частью общегосударственной системы вертикали противодействия терроризму и экстремизму в Российской Федерации, в части своей компетенции органами местного самоуправления должны быть четко сформулированы теоретические и практические подходы в организации решения проблем реализации антитеррористического законодательства, а именно:

- на основе анализа предмета соотношения общих положений антитеррористического законодательства Российской Федерации и муниципального права необходимо установить рамки полномочий и меру ответственности органов местного самоуправления в сфере противодействия терроризму и экстремизму, как определяющего фактора формирования нормативной правовой основы и конкретизации данного вида деятельности в границах сельского поселения, муниципального района и городского района;

- значимость и сложность разрешения указанных выше проблем связанных с вопросами местного значения в части участия органов местного самоуправления в противодействии терроризму и экстремизму, и их участия в минимизации и ликвидации последствий проявлений терроризма предопределяет необходимость вполне обоснованного их научного исследования. Отсутствие разработанных устойчивых механизмов реализации антитеррористического законодательства на муниципальном уровне, является одной из весомых причин совершенствования методологических подходов данного вида деятельности в границах муниципальных образований;

- требует нормативного правового определения состав сил и средств и привлекаемых к участию в минимизации и (или) ликвидации последствий проявления терроризма и экстремизма, как предмет муниципальной деятельности и представляющий собой комплекс взаимосвязанных организационных, технических и финансовых мероприятий, осуществляемых на местном уровне;

- основным проблемным вопросом правового характера при проведении мероприятий по профилактике терроризма является определение статуса и полномочий антитеррористических комиссий муниципальных образований. Федеральное законодательство не дает четких указаний на этот счет. В

частности, решения антитеррористической комиссии муниципального образования не имеют статуса нормативного правового акта и носят рекомендательный характер.

Челябинская область является уникальным пограничным регионом, имеющим в своем составе закрытые административно-территориальные образования и большую концентрацию стратегических объектов. Само геополитическое положение Челябинской области требует тесного взаимодействия органов власти, федеральных структур, муниципалитетов, учреждений образования.

В связи с изложенным практическое обоснование политики безопасности области в новых правовых условиях, с учетом, прежде всего её специфических условий с учетом стратегического потенциала сосредоточенного на территории Челябинской области воплощено в «Концепцию защиты Челябинской области от угроз экстремистской и террористической направленности (14).

Концепция определяет стратегию комплексного подхода органов государственной власти в сфере противодействия терроризму и экстремизму на территории отдельно взятого субъекта РФ.

Кроме того, Концепция – это практическое обоснование политики безопасности области в новых правовых условиях, с учетом, прежде всего её специфических условий с учетом стратегического потенциала сосредоточенного на территории Челябинской области.

Хотя Концепция и не является документом прямого (юридического) действия, однако заложенные в ней основополагающие подходы излагают систему взглядов от предупреждения террористических угроз во всех сферах жизнедеятельности и могут претворяться в жизнь в конкретных решениях органов власти, в том числе и хозяйствующих субъектов, в части формирования своей концептуальной и нормативно-правовой базы касающейся их деятельности по обеспечению безопасности.

Вместе с тем, в Концепции заложена не только формула практического обоснования политики безопасности Челябинской области, но и даны разъяснения о том, что область готова на адекватные возможным угрозам безопасности рациональные затраты через конкретные областные целевые программы и иные мероприятия антитеррористической направленности.

Особое внимание руководством области уделяется, прежде всего, оснащению учреждений социальной сферы современными системами безопасности, сводящими к минимуму либо полностью исключаящими возможность возникновения опасных ситуаций, а также повышающими эффективность деятельности существующих служб охраны.

В этой связи в целях повышения уровня материально-технического оснащения объектов рассматриваемой категории Постановлением Правительства Челябинской области от 17 августа 2011 года №281-П утверждена областная целевая «Программа профилактики терроризма в Челябинской области на 2011-2013 годы», где предусмотрены необходимые

средства на установку противопожарной и тревожной сигнализации, видеонаблюдения, специальных периметровых ограждений, технических и иных средств, ограничивающих нахождение транспорта вблизи образовательных учреждений, систем контроля доступа, а также на организацию физической защиты зданий, сооружений, и получение необходимого профессионального образования.

Принимая во внимание расширение полномочий органов исполнительной власти Челябинской области, в том числе и социальной сферы, усиление их ответственности за реализацию возложенных обязательств антитеррористической направленности, антитеррористическая комиссия области в рамках своих полномочий не только определила единые подходы в системе обеспечения безопасности уязвимых объектов, включая и объекты социальной сферы, но и продолжает эффективно координировать их деятельность в дальнейшем.

Так, например за три последних года (2010-2012гг) Антитеррористической комиссией Челябинской области, в том числе и совместно с Оперативным штабом в Челябинской области, вопросы безопасности объектов социальной сферы поднимались более 20 раз. В результате рассмотрения принято более 150 решений связанных с усилением мер комплексной безопасности объектов данной категории. На уровне муниципальных образований вопросы безопасности объектов социальной сферы поднимались более 200 раз.

Вместе с тем, обеспечение безопасности, как одного из ключевых условий развития государства предполагает смену существующих приоритетов во всех аспектах государственной политики. Это невозможно без утверждения новой мировоззренческой доминанты в обществе, без соответствующего изменения сознания людей, системы ценностей общества в целом, понимания сути проблем обеспечения безопасности и ответственного участия каждого человека в их решении.

Кроме того, остается не решенной проблема, связанная с необходимостью совершенствования профессиональной подготовки должностных лиц, знающих основы обеспечения комплексной безопасности предприятий, учреждений и организаций, как в повседневной деятельности, так и во внештатной ситуации.

Общество и государство заинтересованы в подготовке конкурентоспособных специалистов, умеющих видеть и комплексно решать возникающие проблемы, гибко адаптироваться к меняющимся условиям жизни, знающих основы обеспечения комплексной безопасности предприятий, учреждений и организаций.

Принимаемые в настоящее время нормативно-правовые акты в области обеспечения безопасности региона актуализируют объективную необходимость приоритетного развития дополнительного профессионального образования в сфере комплексной безопасности, включающей в себя транспортную, информационную, экономическую

безопасность, предотвращение террористических угроз и др. Преобразования в социально-экономической сфере и обеспечение безопасности взаимосвязаны и не могут быть эффективно осуществлены без развития соответствующей системы переподготовки и повышения квалификации.

Последние события в России и мире свидетельствуют о том, что потребность в специалистах, владеющих современными методами организации эффективной системы безопасности, очень велика. При этом их переподготовка и повышения квалификации осуществляется в основном только в столичном регионе, что, на наш взгляд, не способствует достижению цели обеспечения безопасной жизнедеятельности общества в масштабах всей страны.

Для успешного противодействия терроризму в любой стране не достаточно антитеррористической деятельности спецслужб. Каждый ее гражданин должен быть вооружен антитеррористическими знаниями и навыками, необходимыми для обеспечения личной и общественной безопасности в современных условиях.

Современная система образования и СМИ обладают возможностями для обеспечения необходимого уровня грамотности населения России в области противодействия терроризму, достаточного для гарантии безопасности общества и государства. Одним из необходимых элементов обеспечения всеобщей грамотности в указанной области является введение во всех высших учебных заведениях России обязательной дисциплины (в рамках федерального компонента государственных образовательных стандартов и учебных планов всех специальностей) «Основы противодействия терроризму». Для успешной реализации процесса обучения по этой новой дисциплине, необходимо издание соответствующих учебников и учебных пособий, раскрывающих с единых методологических позиций весь комплекс проблем в области противодействия терроризму.

Библиографический список

1. Конституция Российской Федерации
2. Федеральный закон от 6 марта 2006 г. N 35-ФЗ "О противодействии терроризму" // Собрание законодательства Российской Федерации. N 11. 2006. Ст. 1146.
3. Указ Президента Российской Федерации от 15 февраля 2006 г. N 116 "О мерах по противодействию терроризму" // Собрание законодательства Российской Федерации. 2006. N 8. Ст. 897.
4. Положение об Антитеррористической комиссии в субъекте Российской Федерации от 7 июля 2006 года (с изменениями от 24 октября 2011 г.) Интернет сайт НАК
5. Федеральный закон от 27 июля 2006 года N 153-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с принятием Федерального закона «О ратификации Конвенции Совета Европы о предупреждении терроризма» Федерального закона «О предупреждении терроризма» // Российская газета № 4139 от 29. 07. 2006 года.
6. Федерального закона от 06 октября 1999 года № 184-ФЗ «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации» внесены изменения, определяющие полномочия субъектов в сфере противодействия терроризму и

экстремизму, минимизации их последствий // Российская газета от 19 октября 1999 года №206

7. Закон Челябинской области от 18 ноября 2010 года № 13-ЗО «О внесении изменений в статью 22 Закона Челябинской области от 17.12.2001 № 57-ЗО «О Правительстве Челябинской области». «Южноуральская панорама» от 1 декабря 2010 года №288

8. Сборник нормативно-правовых актов Челябинской области в сфере профилактики терроризма и экстремизма: сост.: Б.У. Хашагульгов, А.В. Антонов, А.В. Янковский. - Челябинск, 2011. - 126с.

9. Сборник нормативно-правовой документации. Справочное издание. - Челябинск, Типография «Два комсомольца», 2012. – 108 с.

10. Типовые инструкции по организации защиты объектов от угроз диверсионно-террористического характера на территории Челябинской области (методические материалы): Челябинский юридический институт МВД России, 2011. – 381 с. Под ред. В.Н. Майсак, Б.У. Хашагульгов

11. Концепция противодействия терроризму в Российской Федерации утв. Президентом РФ от 5 октября 2009 года//Российская газета №5022 от 20.10. 2009 г.

12. Федеральный закон от 06.10. 2003г. № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» // Российская газета от 08.10. 2003 г. № 202.

13. Федеральный Закон «О противодействии экстремистской деятельности» от 25 июля 2002 года №114-ФЗ // Парламентская газета от 30 июля 2002 года.

14. Федеральный закон от 21 декабря 1994 г. N 68-ФЗ «О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера» // Гражданская защита. 1996. №1. С. 78-95.

15. Концепция защиты населения Челябинской области от угроз террористической и экстремистской направленности (протокол АТК Челябинской области от 21 мая 2008 года № 9). См. материалы АТК Челябинской области за 2008 г.

16. Постатейный комментарий к Федеральному закону от 06.10. 2003г. № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» (под ред. В.И. Шкатуллы) («Юстицинформ», 2005)

17. В.А. Башук. О некоторых аспектах формирования антитеррористической политики государства. Проблемы безопасности и противодействия терроризму. Материалы конференции в МГУ 30-31 октября 2008 г. Том 1. - М.: МЦНМО, 2009. С. 326-334.

ГЛАВА II
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В
ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

А.В. Савченков

АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ К УСЛОВИЯМ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КАК ФАКТОР БЕЗОПАСНОСТИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

В процессе развития личности будущего специалиста особую роль играет начальный этап обучения в вузе. Сложность его заключается в перестройке всей системы ценностно-познавательных ориентаций личности студента, освоении новых способов познавательной деятельности и формировании определенных типов и форм межличностных связей и отношений. Главной характеристикой данного этапа является процесс адаптации студентов к вузовскому обучению. Эффективная адаптация во многом определяет мотивацию, направленность и характер учебной деятельности на старших курсах, психологический комфорт, моральную удовлетворенность собой и обучением в вузе.

Опыт работы в вузе показывает, что не все студенты могут быстро, успешно и самостоятельно включиться в учебный процесс и, следовательно, справиться с элементами новизны, избавиться от негативного восприятия действительности и ощутить внутреннюю мотивацию профессионального роста.

Ускорение процессов адаптации первокурсников к новому для них образу жизни и деятельности, исследование трудностей, возникающих в учебной деятельности на начальном этапе обучения, а также выявление психолого-педагогических условий оптимизации данного процесса - чрезвычайно важные задачи. От того, как долго по времени и по различным затратам происходит процесс адаптации, зависят текущие и предстоящие успехи студентов, процесс их профессионального становления.

Эмпирические наблюдения показывают, что далеко не все студенты первого года обучения могут быстро, успешно и самостоятельно включиться в учебный процесс и, следовательно, справиться с элементами новизны, избавиться от негативного восприятия действительности и ощутить внутреннюю мотивацию профессионального роста. Динамизирование процессов адаптации первокурсников к новому для них образу жизни и деятельности, исследование трудностей, возникающих в учебной деятельности на начальном этапе обучения, а также выявление психолого-педагогических условий оптимизации данного процесса - чрезвычайно важные задачи для любого вуза. От того, как долго по времени и по различным затратам происходит процесс адаптации, зависят текущие и предстоящие успехи студентов, процесс их профессионального становления.

Противоречия между необходимостью создания адекватных условий для адаптации студентов и выявленными тенденциями неготовности студентов к обучению в вузе побуждают нас проводить данное лонгитюдное исследование.

В своем исследовании мы рассматриваем адаптацию в контексте социализации личности, процесса, активного и творческого приспособления студентов к условиям социальной среды, в частности к условиям обучения и воспитания в учебном заведении.

Для понимания сущностных характеристик процесса адаптации нами были выделены следующие ее функции: индивидуально-психологическая, социальная профессиональная и дидактическая. Все выделенные функции процесса адаптации опосредованы ее структурой.

Целью данного исследования является изучение процесса адаптации студентов первого курса на начальных этапах обучения в вузе, выявление факторов, влияющих на адаптационные процессы и направлений работы, обеспечивающих успешную адаптацию студентов к учебной и творческой деятельности.

Задачи:

1. Определить сущность понятия процесса адаптации в психолого-педагогической литературе;
2. Проанализировать проблемы социально-психологической адаптации студентов в условиях высшей школы и определить ее структуру;
3. Изучить особенности социально-психологической адаптации студентов к условиям обучения в ППИ;
4. Выявить организационно-педагогические условия, при реализации которых адаптация студентов к учебной и творческой деятельности в ППИ будет успешной.
5. Разработать рекомендации участникам образовательного процесса ППИ по предупреждению затруднений студентов в учебной и творческой деятельности.

Основными методами данного исследования стали анкетирование студентов вуза, анализ результатов анкетирования студентов.

В качестве индикаторов в данном исследовании выступили представления студентов о нормах и правилах института, успешное освоение учебных предметов в школе, активное участие в творческой жизни института и научном студенческом обществе, осознанное и самостоятельное принятие решение о поступлении в вуз.

В соответствии с данными критериями нами были выделены **три уровня адаптивности:**

1. Высокая степень адаптивности студентов характеризуется осознанным и самостоятельным принятием решения о поступлении в вуз, успешным вхождением в социальную среду профессионально-педагогического института, успешным освоением учебных предметов в

школе, активным участием в творческой жизни и научном студенческом обществе;

2. Средний уровень адаптивности студентов характеризуется недостаточно четкими представлениями о нормах и требованиях вуза, отсутствием четких профессиональных предпочтений, успешным освоением учебных предметов в школе, недостаточно активным участием в творческой жизни и научном студенческом обществе, затруднением в усвоении общеобразовательных ценностей;

3. Низкий уровень адаптивности студентов предполагает неосознанный выбор учебного заведения, слабо развитые общеучебные умения, слабая подготовка за школьный курс непринятие норм и ценностей образовательной среды, индифферентное отношение к своему творческому саморазвитию.

В настоящее время, комплекс вопросов, связанных с трудностями первого года обучения, особо выделяется из множества проблем высшей школы. В отечественной науке проблема адаптации студентов разрабатывалась прежде всего в русле исследований социальной адаптации (Г.А. Балл, П.А. Просецкий, Н.Е. Шафажинская и др.). С позиций возрастных особенностей она нашла отражение в работах М.И. Дьяченко, И.А. Зимней, Л.А. Кандыбович. Некоторые вопросы, касающиеся структуры адаптации, раскрываются Р.Р. Бибрихом, Л.К. Гришановым, В.Д. Цурканом и др. В психолого-педагогических исследованиях последних лет отчетливо прослеживается тенденция разработки путей успешной адаптации студентов к вузовскому обучению через изучение факторов ее эффективности (М.Б. Аристидес, Л.Г. Егорова, В.В. Лагерев, Л.Н. Жмыриков и др.), влияния характера педагогического общения преподавателя и учебной группы (А.Ц. Эрдынеев, А.А. Темербекова и др.), содержания основных психологических механизмов адаптации студентов (М.С. Яницкий, Г.А. Гущина, Н.Г. Ершова и др.), выявления зависимости адаптационного процесса от типологических свойств нервной системы (Е.А. Климов, К.О. Сантросян и др.) и личностных характеристик учащихся (И.А. Милославова и др.).

Наиболее разработанным в научной литературе является профессионалистический подход к решению проблемы социально-психологической адаптации. Об этом свидетельствует большое количество научно-исследовательских работ (С.Д. Артемов, И.А. Баев, В.Н. Безносиков, П.Г. Белкин, Р.У. Исмагилов, И.К. Кряжева, Л.И. Ларионова, А.Г. Мороз, С.В. Овдей, М.И. Педаяс, Б.М. Петров, Л.М. Растова, В.А. Самойлова, Н.А. Свиридов, Ж.Г. Сенокосов и др.). В большинстве обозначенных научных трудов нет однозначного определения профессиональной и социально- психологической адаптации. Вполне правомерна точка зрения Н.А. Ершовой по этому поводу: «Такая неоднозначность в интерпретации понятий вызвана тем, что в реальной деятельности все виды адаптации часто

взаимосвязаны, взаимообусловлены, и классификация их содержит элемент научной абстракции» [5].

Говоря об адаптации студентов к условиям образования в вузе естественно считать, что наиболее интенсивно процесс адаптации происходит у первокурсников. Опыт показывает, что первый, а для ряда студентов и второй курсы обучения, оказываются критическими годами, в течение которых они переживают сложные и многообразные ситуации своей студенческой жизни. Именно в это время студенты взрослеют, у них формируется самосознание, продолжает развиваться система отношений с миром и с самими собой, формируются базовые учебные установки. Все это в существенной мере определяет в дальнейшем успешность обучения студентов, эффективность обучения, возможности личностной самореализации в студенческой среде.

Адаптация к новым условиям обучения – постоянный динамичный **многофакторный процесс**, в ходе которого происходит не только интеграция личности студента, в новую образовательную-воспитательную систему, в новую систему требований и контроля, в социум (новое для него социальное окружение), в новый коллектив, а для многих (например, иногородних студентов) и в новые условия жизнедеятельности, но и его личностное, профессиональное развитие и самореализация.

«Пусковым механизмом» процесса адаптации студента является смена среды, окружающей его, которая характеризуется как структурными, так и функциональными компонентами. «Вчерашние» школьники сталкиваются с непривычными условиями организации учебно-воспитательного процесса, с новыми формами и методами учебной деятельности, с новыми учебными предметами, отличающимися от школьного обучения и организационно, и методически, и содержательно, и по своим основным целям и направлениям. Поэтому, оказавшись в новом для них качестве, они должны в сравнительно короткий срок освоиться с новой ролью и многому научиться.

Быстрая и успешная адаптация к жизни учебного заведения студентов первого курса является залогом успешности овладения ими профессией — того, ради чего они пришли в учебное заведение.

К сожалению, многие школьники, абитуриенты и студенты-первокурсники не имеют четких **представлений о своей будущей профессии** вообще или не совсем ясно представляют свою будущую работу. Учащиеся не всегда выбирают вуз, чтобы получить специальность и работать по ней. Если бы они полностью отдавали себе отчет в том, что составляет сущность их будущей специальности, каких знаний, навыков, умений и профессионально важных качеств это от них требует, то не возникало бы проблемы формирования мотивов профессиональной деятельности.

Однако дело осложняется тем, что **выбор высшего учебного заведения** часто обусловлен стремлением стать студентом – при нейтральном, а иногда и негативном отношении к той профессии, которую дает вуз.

При выборе педагогической профессии абитуриент в основном руководствуется интересом к содержанию профессиональной составляющей деятельности, а не педагогической (работа с детьми, возможность учить и т.д.). Поэтому эти мотивы не соотносятся с педагогическими умениями и навыками, не опираются на последние, а характер педагогической подготовки в настоящее время таков, что и по окончании педагогического университета они у начинающего педагога оказываются недостаточно развитыми.

Реальное представление о педагогической деятельности и соотнесение с ней своих потенциальных возможностей определяют активность студентов в их учебной деятельности в период обучения в педагогическом вузе.

Абитуриенты, поступающие в вузы, различаются по социальному происхождению, образованию и порою по возрасту. Вместе обучаются те, кто окончил среднюю школу, среднее профессионально-техническое училище, колледж, техникум. Своеобразие каждого будущего студента, *его индивидуальные характеристики и личностные свойства* не могут не влиять на процесс приобщения к новым условиям образа жизни, учебы, самостоятельной работы, проведения свободного времени. Начало занятий и устройство быта означает включение студента в сложную систему адаптации.

Мы считаем, что под адаптацией студента следует понимать процесс приведения основных параметров его социальной и личностной характеристик в соответствие, в состояние динамического равновесия с новыми условиями внутривузовской среды как внешнего фактора по отношению к студенту. Говоря об адаптации, мы имеем в виду не только функционирование, взаимосвязь личности с широким кругом внешних обстоятельств, но и развитие студента, его саморазвитие. Очевидно также, что адаптация должна рассматриваться в двух направлениях: адаптация личности к новой внешней среде и адаптация как становление на этой основе ее новых качеств.

Анализ психолого-педагогических взглядов, выделение факторов, оказывающих непосредственное влияние на адаптационные процессы и наш опыт работы по проблеме адаптации студентов к учебной деятельности позволил выделить следующую условную **структуру процесса адаптации** к обучению в вузе:

- **индивидуально-психологический компонент**, в рамках которого мы рассматриваем затруднения, возникающие у студентов на первых этапах вхождения в новые условия вуза, их коммуникативный потенциал и сформированность ценностных ориентаций;
- **социальный компонент**, связан с готовностью студентов к социальной активности, наличием творческого потенциала, анализом их социально-демографических характеристик;
- **когнитивный**, обусловлен сформированностью учебно-познавательных навыков студентов и осознанием потребности в их

дальнейшем развитии как основы образовательной деятельности, анализом школьных затруднений и их влияния на успешность обучения в вузе;

- **профессиональный** – выявление мотивов и обстоятельств выбора абитуриентами вуза и специальности, наличие четких представлений об условиях обучения в вузе, анализ первых наблюдений и впечатлений о занятиях.

Согласно вышеизложенной логике кратко охарактеризуем результаты проведенного исследования.

В исследовании приняли участие 68 студентов 1 курса (направление бакалавриат, профиль «Информатика и вычислительная техника», профиль «Транспорт», «Декоративно-прикладное искусство и дизайн», «Экономика и управление», «Производство продовольственных продуктов и общественное питание»).

Результаты, полученные при анализе анкет студентов первого курса, обучающихся по различным специальностям, сопоставимы, поэтому в дальнейшем будем рассматривать итоговые общеинститутские показатели.

Из числа поступивших на первый курс абитуриентов 61,8% составляют девушки и соответственно 38,2% юноши (см. рис.1.) По сравнению с **гендерными различиями** студентов набора 2009-2010 гг. и 2010-2011 гг. произошло резкое увеличение количества поступивших в ППИ девушек: 47,5% в 2009-2010 г.г., 36,7% в 2010-2011 г.г. и 63,7% в 2011-2012 г.г. и 61,8% в 2012-2013 г.г. При том, что в 2009-2010 учебном году не удалось провести набор абитуриентов по специальности Профессиональное обучение «Дизайн», контингент которой составляют в основном девушки. Эти результаты говорят о том, что такие специальности, как Профессиональное обучение «Информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии, Профессиональное обучение «Экономика и управление» становятся все более привлекательными для женской части абитуриентов. Можно констатировать, что направления бакалавриата Профессионально-педагогического института, приобретают для девушек все большую популярность.

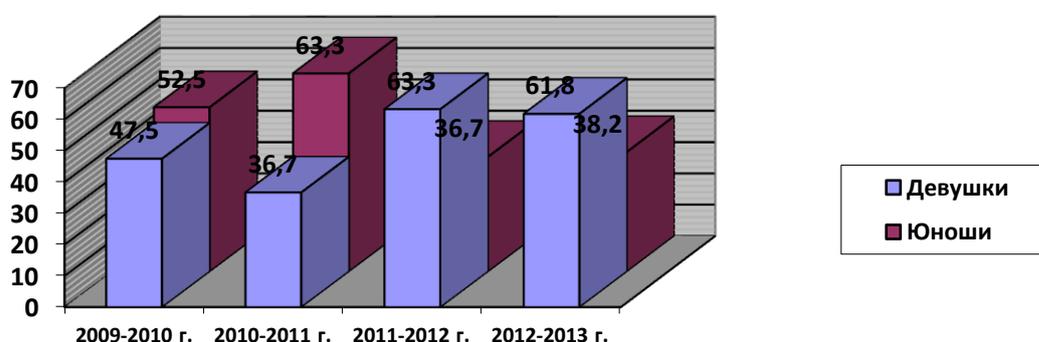


Рис. 1 Гендерные различия респондентов

Важной характеристикой социального самочувствия первокурсников, влияющей на процесс их учебной адаптации, является *место их проживания* во время учебы в вузе.

Распределение студентов первого курса по месту проживания во время учебы представлено в таблице 1 и на рис. 1.

Таблица 1

**Распределение студентов первого курса по месту проживания
во время учебы**

Вопрос	Кол-во ответив ших	%	Кол-во ответив ших	%	Кол-во ответив ших	%
	2011 – 2012 уч. год		2011 – 2012 уч. год		2010 – 2011 уч. год	
С родителями по месту прописки	18	26,5	21	35,0	39	43,3
В общежитии	39	57,4	30	50,0	37	41,1
На съемной квартире	10	14,7	5	8,3	9	10
Пока точно не знаю	1	1,5	4	6,7	5	5,6
Нет данных	-	-	-	-	-	-

Данные размещенные в таблице 5 свидетельствуют о том, что 72,1% опрошенных первокурсников являются иногородними и (45% из них из сельской местности). Как показал опрос проживают с родителями 26,5% студентов, в общежитии 57,4% , на съемных квартирах 14,7% из общего числа студентов. 1,5% первокурсников не определились с местом проживания на момент проведения анкетирования.

Сравнительный анализ места проживания студентов позволяет отметить что, на протяжении последних трех лет число студентов проживающих в общежитии увеличивается.

Это еще раз подтверждает наши предположения о невысоких материальных доходах семей первокурсников, особенно представителей сельской местности. Они особенно нуждаются в специальной помощи в этом направлении.

Так как проблема обучения таких студентов в семьях сопряжена с большими материальными расходами на перемещение из родного села в город. Кроме этого возникает необходимость усиления работы с этими студентами, по организации их быта и досуга, а также включения их в процесс самоуправления.

В целом анализ социально-демографических характеристик первокурсников свидетельствует о сохранении в институте тенденции, типичной для педагогических вузов: большинство студентов первого курса - из малообеспеченных в материальном плане семей; их родители имеют высшее или среднее специальное образование, что

подвигает детей к учебе в вузе; большинство проживают в полных семьях.

По результатам анализа к факторам, способным положительно повлиять на учебную адаптацию начинающих студентов, можно отнести образование родителей и состав семей.

Негативно на процессе адаптации скажутся материальное положение семей, неблагоприятные условия проживания в период учебы.

Перестройка внутренней позиции бывшего школьника в условиях обучения в педагогическом вузе – сложный для личности процесс, так как он предполагает сознательный пересмотр всего предшествующего жизненного опыта, целей, жизненных планов, смену доминирующих мотивов деятельности, перестройку всей мотивационной сферы личности.

К сожалению, как показывает практика, многие школьники, абитуриенты и студенты-первокурсники не имеют четких представлений о своей будущей профессии вообще или не совсем ясно представляют свою будущую работу.

Среди аспектов, определяющих оптимальное течение процесса адаптации этих студентов, в качестве основного можно выделить отношение к учебе и избранной специальности. Очевидно, что овладение навыками учебы и первое ознакомление с профессией – важнейшие факторы в процессе адаптации.

Поэтому понятно, сколь важным является вопрос выбора профессии. Правильно выбранная профессия – неременное условие успешной адаптации студентов младших курсов. Ведь если выбор профессии неудачен, т.е. не соответствует ни способностям, ни притязаниям личности, адаптация не будет оптимальной.

Эмпирические наблюдения показывают, что часто процесс выбора специальности и вуза у молодежи протекает стихийно, под влиянием случайных обстоятельств.

В нашем исследовании с целью выяснения *влияние различных социальных институтов на выбор абитуриентами специальности* и учебного заведения, им было предложено ответить на следующий вопрос: «Кто повлиял на выбор института и специальности?».

Ответы представлены в таблице 2.

Рассматривая данные за последние три года, можно отметить устойчивую тенденцию к стабильности в плане ранжирования мест в иерархии выборов абитуриентами института и специальности.

Первые три места, занимают следующие выборы студентов: на первом месте ранг влияние «Родителей и родственников» - 40,2%; самостоятельный выбор сделали 31,5% абитуриентов; на третьем месте влияние «Друзей» - 9,8%. По сравнению с прошлым годом количество студентов сделавших самостоятельный выбор уменьшилось.

Таблица 2

Сравнительная характеристика влияния агентов и социальных институтов на выбор студентами – первокурсниками специальности и учебного заведения (в %)

Кто повлиял на выбор института и специальности?	2012-2013 уч. год		2011-2012 уч. год		2010-2011 уч. год	
	%	ранг	%	ранг	%	ранг
Родители, родственники	40,2	1	30,7	2	45,6	1
Друзья	9,8	3	9,1	3	13,3	3
Средства массовой информации (СМИ)	4,3	5	3,4	5	4,4	6
Сотрудники института, проводившие профконсультирование и профориентирование в школе	6,5	4	5,7	4	6,7	4
Рекламодатели	1,1	6	3,4	5	1,1	7
Школьные учителя	6,5	4	3,4	5	5,5	5
Ты сам, т.к. тебе эта специальность нравится с детства	31,5	2	33,0	1	44,4	2

Необходимо отметить в последние два года, по сравнению с предыдущими годами наблюдается некоторое повышение (увеличение) влияния работников института и школьных учителей на выбор первокурсниками вуза и специальности. Видимо это связано с улучшением качества профориентационной работы, ее форм и организации. Средства массовой информации и рекламодатели по прежнему оказывают минимальное влияние на выбор абитуриентов или совсем его не оказывают.

В процессе исследования также уточнялись *обстоятельства, предопределившие собственные решения абитуриентов в выборе данного вуза и специальности* (см таблицу 5).

Выстраивая иерархию обстоятельств, которые стали предопределяющими при поступлении в ППИ можно получить следующую картину.

Анализируя ответы респондентов, касающиеся обстоятельств выбора вуза, мы можем условно разделить все эти выборы на три группы:

1. Выборы, связанные с личной заинтересованностью или желанием учиться в ППИ (25,8%);
2. Выборы вуза, не связанные с желанием, а определяемые лишь прагматическими интересами (43,1%);
3. Случайные выборы, продиктованные случайным стечением обстоятельств (31,1%).

Таблица 3

**Характеристика обстоятельств, предопределивших выбор
респондентами специальности и вуза (в %)**

Обстоятельства, предопределившие выбор института и специальности	2012-2013 уч. год		2011-2012 уч. год		2010-2011 уч. год	
	%	ранг	%	ранг	%	ранг
По результатам ЕГЭ в другие вузы не прошел(а)	28,0%	1	17,1	3	10,5	3
Стоимость обучения ниже, чем в других вузах	15,1%	3	20,0	2	19,8	2
Это связано с мечтой	25,8%	2	31,4	1	61,6	1
Поступил(а) за компанию с друзьями	6,5%	5	2,9	7	9,3	4
Страх, что в другие вузы не поступлю	11,8%	4	7,1	5	4,7	7
Нежелание терять год	2,2%	8	5,7	6	5,8	6
Страх перед службой в армии	4,3%	7	1,4		-	9
Не имею четких профессиональных предпочте- ний, все равно, где учиться	6,5%	6	11,4	4	8,1	5
Имею начальное (среднее) профессиональное образование по данной специальности, решил(а) получить высшее	28,0%	1	2,9	7	1,2	8

Анализ ответов первокурсников свидетельствует о разноплановости и даже полярности их суждений, от профессионального интереса до фатальности, что еще раз подтверждает некоторую «стихийность» выбора ими вуза и специальности. Так же необходимо заметить, что сильно увеличилось количество случайных выборов, продиктованных случайным стечением обстоятельств. Очень огорчает тот факт, что в два раза снизилось количество студентов с личной заинтересованностью или желанием учиться в ППИ, что сильно скажется на успешной адаптации студентов в вузе.

Данный факт свидетельствует о неблагоприятных условиях адаптационного периода, и вероятно, будет тормозить развитие учебных и творческих достижений студентов и препятствовать формированию мотивации к учебно-профессиональной деятельности. Необходимо внедрять образовательные мероприятия по созданию благоприятных условий для положительных изменений в мотивации учения студентов с применением активных форм обучения и расширения диапазона профессиональной ориентации. Среди факторов, повлиявших на выбор вуза студенты первого курса также назвали: положительные отзывы о ЧГПУ, а также желание разбираться в технике.

Факторами, определяющими успешность студенческой адаптации, являются не только высокий уровень мотивации и желания получить образование, но и *соответствие внутренних установок студента внешним ожиданиям той среды*, что окружает его в новой жизни.

Если позиция студента и ожидания среды близки, то и адаптация проходит быстро и без травмирующих последствий. Если же позиция и ожидания расходятся, то адаптация оказывается затяжной и болезненной.

Рассогласованность между представлениями респондентов о вузовских требованиях и реальными требованиями к обучению в вузе является важным моментом в адаптационном процессе первокурсников.

В процессе исследования выяснилось, что четкие представления об условиях обучения и требованиях вуза имеют 42,6% первокурсников (на основе самооценки), у 1/4 абитуриентов (28%) ответ на этот вопрос вызвал затруднение в виду нечеткости сформированных представлений и у 29,4% - представления на момент поступления отсутствовали совсем (см рис. 2).

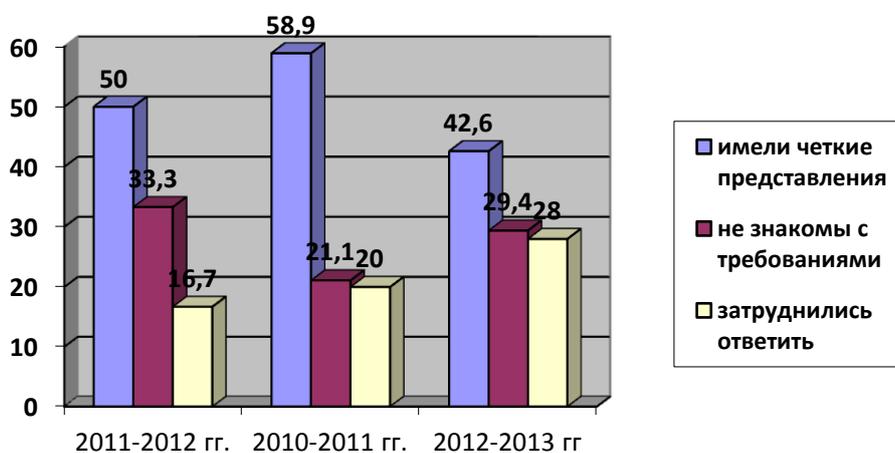


Рис.2. Соотношение представлений первокурсников о вузовских требованиях на момент поступления в ППИ (в %)

Данные диаграммы позволяют отметить что, процент абитуриентов, не имеющих четких представлений о требованиях вуза, еще достаточно высок. Следовательно, таким студентам понадобится больше времени для того, чтобы реализовать свой творческий и учебный потенциал ввиду перестройки своих представлений и ожиданий.

Весьма показателен тот факт, что только четверть студентов (23,5%), имевших четкие представления отмечают, что их представления и реальные требования со стороны вуза совпали. 44,1% респондентов с некоторыми сомнениями и колебаниями склонны к суждениям о том, что их представления совпали с реальными. Часть первокурсников столкнулись с довольно неожиданными, по их мнению, требованиями и были к ним не готовы (см. рис.3) Таких студентов оказалось 10,3%.

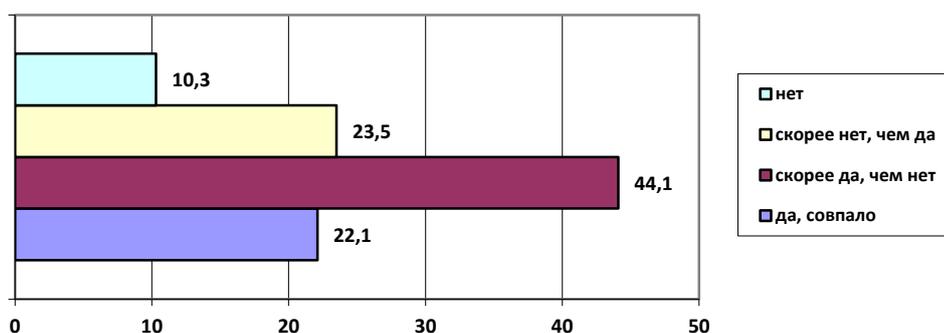


Рис.3. Соотношение между представлениями студентов о требованиях к учебе и реальными требованиями вуза к образовательной деятельности (в %)

Таким образом, в процессе исследования выявлено, что на развитии мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов негативно отражается наличие таких явлений, как отсутствие четких представлений о профессии, отрицательные мотивы учения, продиктованные случайными обстоятельствами выбора вуза и специальности и прагматическими интересами, рассогласованность между представлениями студентов о вузовских требованиях и реальными требованиями к обучению. Поэтому при работе с первокурсниками необходимо ориентироваться на развитие их индивидуально-психологического потенциала с целью формирования профессионального интереса у учащихся и положительного отношения к избранной специальности, удовлетворение потребности в профессиональном самоопределении.

Данные *самооценки студентов о сформированности общеучебных навыков*, представленные в таблице 4, в некоторой степени подтверждают вышесказанное.

Анализируя ответы респондентов, представляют возможным проранжировать общеучебные умения, которые, по мнению респондентов у них сформированы:

- навыки использования компьютерных и телекоммуникационных ресурсов (56,9%);
- аккуратность при выполнении заданий (43,1%)
- внимательность на занятии (35,4%);
- наличие графических навыков (22,0%);

В совокупности перечисленные умения и навыки не являются базисными, определяющими учебную компетентность обучающихся.

В меньшей степени у респондентов развиты:

- умения счета (24,6%);
- умения работать с литературными источниками (15,4%).
- умение составлять план изложения материала (9,2%);
- умение использовать формулы для решения задач (7,7%).

Если предположить, что самооценка студентов адекватна, то можно сделать вывод о том, что учебные навыки студентов первого курса

сформированы недостаточно. Это требует от педагогического коллектива ППИ более внимательного отношения к студентам на индивидуальном уровне и создания оптимальных условий как для развития имеющихся, так и для формирования необходимых умений и навыков для успешной учебной деятельности первокурсников.

Таблица 4

**Распределение мнений студентов
о сформированности у них общеучебных умений и навыков**

Общеучебные умения и навыки	%	Ранг ответа	%	Ранг ответа	%	Ранг ответа
	2012-2013 уч. год		2011-2012 уч. год		2010-2011 уч. год	
У меня есть навык использования компьютерных и телекоммуникационных технологий для поиска информации	56,9	1	81,4	1	53,9	2
Я умею быть внимательным(ой) при выполнении заданий и прослушивании объяснений педагога	35,4	3	45,8	2	55,1	1
Я умею работать с литературными источниками	15,4	7	39,0	3	28,1	3
Я аккуратен(а) при выполнении заданий	43,1	2	39,0	3	23,6	5
Я добиваюсь полного выполнения заданий	29,2	4	30,5	4	27,0	4
У меня хорошие графические навыки (умею рисовать, чертить, делать схемы)	27,7	5	22,0	6	19,1	6
Умею составлять краткий план изложения, выполнения задания	9,2	8	13,6	7	12,4	7
Хорошо считаю	24,6	6	23,7	5	14,6	8
Знаю много формул и умею их применять при решении разных задач	7,7	9	13,6	7	6,7	9

Радует тот факт, что 83,8% студентов считают, что для успешной учебы в вузе необходимы определенные умения и навыки и демонстрируют желание повысить свой уровень образованности, расширить кругозор, 4,4% -

категорически с этим не согласны, и 11,8% первокурсников затруднились с ответов на этот вопрос.

В таблице 11 представлены данные, отражающие мнения студентов о **необходимости приобретения недостающих для учебной деятельности умений и навыков.**

Как видно из таблицы:

- 16,7% опрошенных, хотели бы улучшить знание формул и развить умение их применять при решении разных задач;
- 15,6% - овладеть способами концентрации и распределения внимания;
- 10% от числа опрошенных хотели бы научиться чертить, делать схемы и графики, добиваться полного выполнения задания и составлять краткий план изложения;

Таблица 5

**Распределение мнений студентов
о необходимости приобретения недостающих для учебной
деятельности умений и навыков**

Общеучебные умения и навыки	%	Ранг ответа
Навык использования компьютерных и телекоммуникационных технологий для поиска информации	5,9	7
Внимательность при выполнении заданий и прослушивании объяснений педагога	13,2	3
Аккуратность при выполнении заданий	7,3	6
Умение добиваться полного выполнения задания	13,2	3
Умение работать с литературными источниками	10,2	5
Графические навыки (рисовать, чертить, делать схемы)	11,8	4
Умение составлять краткий план изложения, выполнения задания	19,1	2
Навык счета	13,2	3
Знание формул и умение их применять при решении разных задач	20,6	1

Внутригрупповое общение, его интенсивность и заряд (положительный либо отрицательный) по отношению к каждому члену коллектива, одним словом, групповая коммуникация является важным фактором, влияющим на адаптационные процессы индивидов, поскольку человек, попадая в группу, моментально включается в новую для него систему отношений. Эта система отношений сложна и многогранна. Она регулирует адаптационные процессы, как на индивидуальном, так и на групповых уровнях. От того, какое место в группе займет индивид, каков будет его круг общения, зависит и его

внутреннее состояние и желание приспособливаться к тем нормам, правилам, ценностям, которые культивируются в группе.

Коммуникативное поведение, отражая типичный способ отношения к другим людям, а в конечном итоге и к самому себе, служит важнейшим индикатором внутреннего благополучия личности студента. Напряженность в общении с одногруппниками, а также преподавателями вызовет негативную реакцию и как следствие приведет к низкому уровню адаптации. Неудовлетворенность межличностными отношениями, как в профессиональном плане, так и в личном, – одна из причин повышенной тревожности и хронического стресса.

В ППИ на протяжении нескольких лет сложился опыт организации адаптационных сборов для студентов первого курса с целью первичного знакомства и приобщения их к культурным универсалиям вуза.

В нашем исследовании выездные адаптационные сборы рассматривались как одно из условий, влияющих на процесс первичной адаптации. В нижеследующей таблице размещены *впечатления абитуриентов, полученные в ходе выездных адаптационных сборов.*

Как видно из таблицы, для большинства респондентов сборы стали средством пополнения коммуникативного «багажа»:

- 74,2% познакомились с сокурсниками, среди которых много интересных людей;
- 71,0% респондентов отметили, что было весело и интересно;
- 61,3% респондентов понравились организаторы – это особенно ценно для дальнейшего выстраивания позитивных отношений в системе «студент – преподаватель»;
- 19,4% обрели новый опыт общения;
- 14,5% избавились от некоторых комплексов (вероятно, у последней части студентов был негативный коммуникативный опыт, который адаптационные сборы помогли преодолеть);
- Более того 58,1% опрошенных считают, что такие мероприятия приносят большую пользу им лично и преподавателям.

Таблица 6

Характеристика впечатлений респондентов о первых студенческих сборах (в %)

Вопрос. Какие впечатления сложились у тебя о сборах?	%	%	%
	2012-2013 уч .год	2011-2012 уч .год	2010-2011 уч .год
Было весело и интересно	71,0	28,3	28,6
Познакомился(ась) с сокурсниками, среди которых много интересных людей	74,2	22,8	27,2
Понравились педагоги и организаторы	61,3	21,4	18,4

Обрел(а) первый опыт общения	19,4	6,2	3,4
Избавился(ась) от некоторых комплексов	14,5	4,8	4,4
Думаю, что такие сборы приносят пользу педагогам и студентам	58,1	15,9	16,5
Сборы были скучными (жалею о зря потраченном времени)	1,6	1,7	1,0
Столкнулся(ась) с негативными поступками сверстников	1,6	-	-

В целом, первые впечатления первокурсников об адаптационных сборах положительны. Это будет, на наш взгляд, содействовать их успешному вхождению в новую социально - культурную среду и коммуникацию.

В своем исследовании мы неоднократно отмечали, что причины возникающих трудностей и проблем процесса адаптации чаще всего не являются новыми, вновь возникшими в связи со сменой образовательного учреждения. Они возникают гораздо раньше, но в процессе вузовского обучения они становятся более отчетливыми или принимают иную форму.

Анализ результатов опроса первокурсников выявил **наличие определенного круга проблем межличностного взаимодействия в период школьного обучения:**

- 6,7% респондентов из числа тех, кто имел проблемы в межличностном взаимодействии, указали на наличие проблем в общении со сверстниками;
- 13,3% - проблемы во взаимоотношениях с учителями;
- 33,3% первокурсников отметили недостаточную поддержку и понимание со стороны родителей.

Стоит отметить, что среди первокурсников 2012-2013 учебного года, очень большое количество респондентов констатировали, что у них есть проблемы в общении с родителями. Это может негативно сказаться на адаптации первокурсников к условиям вуза.

На первый взгляд незначительное количество первокурсников продемонстрировавших наличие коммуникативных проблем в процессе школьного обучения может свидетельствовать, о том, что коммуникативные процессы как инструмент адаптации должен протекать в позитивном русле. Тем более, что и этот показатель ниже показателей прошлых лет. Однако самооценка респондентов о наличии коммуникативных проблем не всегда бывает адекватной. Это необходимо учитывать в процессе адаптации.

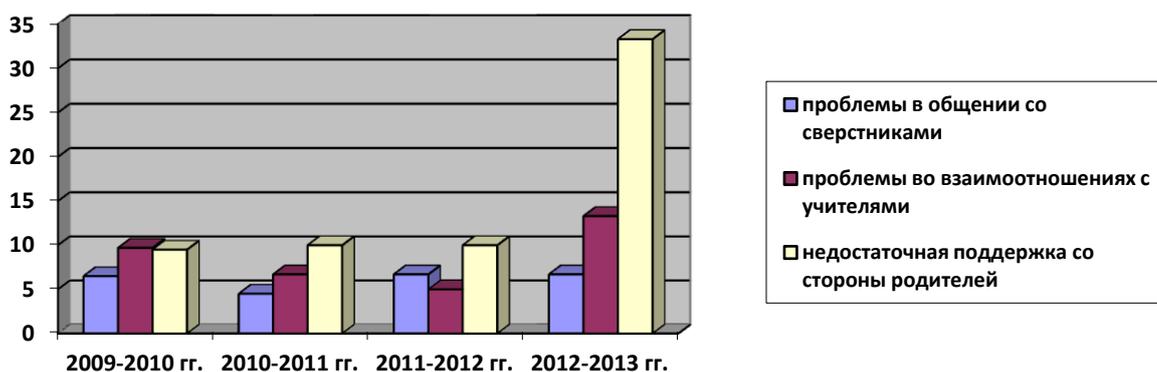


Рис.3. Характеристика проблем коммуникации первокурсников в период школьного обучения (в %)

Ибо, как показывает опыт, одним из основных факторов, влияющих на адаптацию студентов первого курса, являются недостаток знаний и практических навыков в психологической и коммуникативной сферах негативно сказывается на формировании комфортного микроклимата в учебных группах, чувства принадлежности к социальной группе и настроя на общий результат, обретении уверенности в собственных возможностях и признании со стороны группы.

С целью выявления *приоритетных ценностей и потребностей* студентов третьего курса им был задан вопрос: «Какие жизненные ценности и потребности ты считаешь наиболее важными для себя?». Ответы представлены в таблице 11.

Анализ результатов показал, что лидирующее ранговое место среди ценностей у студентов занимают: «семья» и «здоровье» - 1-ый ранг; «дружба» и «любовь» - 2-ой ранг; «материальное благополучие» - 3-ый ранг, «карьера» - 4 ранг. Такой выбор вполне ясен и объясним с точки зрения возрастных особенностей. Энергетический уровень социальной жизни в юношеском возрасте достаточно высок. Строятся большие жизненные планы. Человек совершает свои первые жизненно важные шаги. Здоровье является одной из главных ценностей человека, т. к. способствует реализации и профессиональных, и социальных, и бытовых функций. И такой важный аспект социальной жизни, как, личная жизнь, выходит на первый план. Поиск любимого человека, с которым предстоит вступление в брак, создание семьи, рождение и воспитание детей – проявляется в стремлении контакта с другими людьми, желании посвятить себя другим людям.

Пятое место из 11 в иерархии потребностей и ценностей первокурсников занимает такая ценность как «потребность в саморазвитии». Низкая оценка «потребности в саморазвитии» со стороны студентов должна настораживать педагогов и нацеливать их на создание условий для формирования самости студентов, их саморазвития в учебной и профессиональной деятельности.

Таблица 6

**Характеристика жизненных ценностей и потребностей студентов
первого курса (в %)**

Ценности и потребности	2011-2012 уч. год		2011-2012 уч. год		2010-2011 уч. год	
	%	рейтинг	%	рейтинг	%	рейтинг
Богатство	3,0%		1,9	11	2,4	11
Материальное благополучие	10,6%	3	7,8	7	10,0	5
Духовность, нравственность	4,1%	7	6,2	8	8,1	7
Развлечения, удовольствие	6,5%	5	4,2	10	5,7	10
Семья	15,7%	1	16,2	1	16,7	1
Здоровье	15,7%	1	14,6	2	13,6	2
Карьера	8,4%	4	8,8	6	8,3	6
Профессионализм	4,6%	6	4,9	9	5,0	9
Самореализация	6,5%	5	9,7	5	7,4	8
Дружба	12,5%	2	12,0	4	10,7	4
Любовь	12,5%	2	13,6	3	12,1	3
всего	100		100,0		100	

Данная цель усиливается таким фактом нашего исследования, как недооценка респондентами такой жизненно важной ценности, как «профессионализм». В иерархии ценностей «профессионализм» занимает 9 ранговую позицию. Можно предположить что, в самом начале обучения и вхождения в профессию, данная ценность и потребность не являются актуальными и значимыми для большинства студентов.

Стоит отметить, что по сравнению с прошлым годом, жизненные ценности студентов первого курса практически не изменились. Эта тенденция может закрепиться и в дальнейшем, если на начальном пути адаптации не будут созданы условия для формирования и развития интереса к профессии. Следует также отметить, что неоднородность ценностных ориентаций членов одной группы может затруднять взаимопонимание, выработку общей позиции. Различия в нравственных установках, нормах и ценностях, поведении могут стать причиной возникновения разногласий, противоречий, конфликтных ситуаций, что в конечном итоге может привести либо к межличностному конфликту, либо конфликту личности со всей группой.

В основе морально-нравственных установок, регулирующих отношения между людьми, лежит золотое правило нравственности: относись к людям так, как ты хочешь, чтобы они относились к тебе. Каждый человек индивидуален и наделен набором, присущих только ему, личностных качеств, которые так или иначе влияют на характер его взаимоотношений с окружением, особенно если это взаимоотношения педагога и учащегося.

В процессе нашего исследования мы выяснили, какие *качества, определяющие характер межличностных отношений, выделены студентами в качестве приоритетных*. Ответы респондентов представлены в таблице 7.

В рейтинге личностных качеств, наиболее ценных в людях, с точки зрения первокурсников, первые пять мест занимают «честность» (1 ранг), «доброжелательность» (2 ранг), «отзывчивость» (3 ранг), «общительность» (4 ранг). Такое соотношение значимых качеств для студентов дает основание для надежды на благоприятный ход социально-психологической адаптации, так как нацеливает их на позитивное и толерантное восприятие друг друга и группы в целом.

Таблица 7

Характеристика личностных качеств, приоритетных для студентов первого курса (в %)

Личностные качества	2012-2013 уч. год		2011-2012 уч. год		2010-2011 уч. год	
	%	рейтинг	%	рейтинг	%	рейтинг
Сотрудничество	3,4	13	2,7	13	5,1	9
Коллективизм	3,9	12	3,2	11	6,4	5
Целеустремленность	6,2	9	7,2	4	5,6	7
Оптимизм	8,2	5	6,7	5	6,6	4
Доброжелательность	9,2	2	10,0	2	15,0	2
Честность	11,8	1	11,2	1	15,4	1
Открытость	7,3	7	6,0	8	6,6	4
Общительность	8,4	4	6,5	7	7,5	3
Взаимопомощь	8,4	4	5,5	9	6,2	6
Справедливость	6,5	8	6,7	5	5,3	8
Уважительность	7,7	6	6,5	7	6,6	4
Терпимость	5,4	10	3,7	10	3,5	11
Благородство	4,7	11	3,0	12	4,2	10
Отзывчивость	8,8	3	7,5	3	6,2	6
всего	100		100		100	

Также в ходе исследования, были выделены *личностные качества, затрудняющие, по мнению студентов, развитие межличностных отношений* (см. таблицу 13). Среди них «предательство» (1 ранг), «эгоизм» (2 ранг), «агрессивность» (3 ранг), «жестокость» (4 ранг) и «цинизм» (5 ранг).

Как видно из таблицы, для значительного большинства опрошенных (19,2%) способность к предательству является наиболее неприемлемым личностным качеством, оно имеет огромное значение в формировании личных отношений между студентами. Это связано с определенными ожиданиями и потребностью в эмоциональном сближении с партнером. На эмоциональном уровне данная потребность определяется, как стремление создавать и сохранять чувство взаимного эмоционального отношения и доверия. Оно, касается как близких личных отношений между двумя индивидуумами (чаще всего), так отношений между индивидуумом и группой лиц.

Таблица 8

Характеристика личностных качеств, не приемлемых для студентов первого курса (в %)

Личностные качества	2012-2013 уч. год		2012-2013 уч. год		2010-2011 уч. год	
	%	рейтинг	%	рейтинг	%	рейтинг
Предательство	19,2	1	22,6	1	20,8	1
Жестокость	10,6	4	8,4	5	13,4	3
Цинизм	8,9	5	10,9	4	7,4	7
Равнодушие	8,6	6	7,9	6	9,1	6
Предвзятость	6,6	7	5,9	8	4,4	9
Эгоизм	13,9	2	13,0	3	12,1	4
Несправедливость	8,6	6	7,5	7	9,7	5
Пессимизм	5,0	9	5,4	9	5,7	8
Нетерпимость	5,6	8	3,3	10	3,7	10
Агрессивность	12,9	3	15,1	2	13,8	2
всего	100		100,0		100	

Следующую ранговую позицию занимает такое личностное качество, как «агрессивность» (12,9 %). Это качество имеет огромное влияние на формирование межличностных отношений в системе «студент – студент». Индивидуалистическая направленность во взаимоотношениях, преследование только собственных целей, эгоцентризм и нежелание понять и принять точку зрения другого, может повлечь за собой возникновение чувства недовольства, негодования, фрустрации и т. п. участников взаимодействия, и стать причиной возникновения ситуации конфликта и выяснения отношений.

Остальные личностные качества, выделенные студентами в пятерку самых неприемлемых, такие как, «цинизм», «эгоизм» и «жестокость» совершенно очевидно не способствуют формированию оптимальных межличностных взаимодействий и также могут стать причиной конфликтов, выяснений отношений, изоляции и неприятия определенных членов группы.

Таким образом, в условиях социально-психологической адаптации студентов первого курса к условиям обучения в вузе недостаточный уровень коммуникативной компетенции, наличие определенного круга проблем в период школьного обучения могут значительно затруднить процесс вхождения студентов в учебную группу, образовательный процесс и профессиональное самоопределение. Необходимо обратить особое внимание педагогов, кураторов групп, воспитательного отдела и психологической службы ППИ на разработку мероприятий для оказания помощи в формировании комфортных межличностных отношений всех субъектов образования (в системах «студент-студент», «студент–преподаватель», «студент-родитель»).

Суммируя вышеизложенное, необходимо отметить: психологический ресурс межличностного взаимодействия, имеющихся у студентов нового набора может выступать показателем эффективности протекания процесса адаптации, а также качества образовательной среды. Он должен являться предметом постоянного мониторинга.

Н.А. Пахтусова

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ

В условиях трансформации российского общества, снижения уровня социальной защищенности, качества жизни и социального благополучия населения особенно актуальным становится обеспечение социальной безопасности молодежи как стратегического ресурса общества, выполняющего особую функцию – сохранения и развития страны, преемственности ее истории и культуры, ответственности за жизнь старших и воспроизводство последующих поколений.

Общественные отношения, призванные удовлетворять потребность личности в социальном благополучии и безопасности и составляющие сферу психологической безопасности, занимают в социальном становлении подрастающего поколения особое место. При этом все более очевидной становится необходимость осознанной активности личности по выявлению и отстаиванию отчетливо субъектной позиции в ситуациях, не имеющих жестко нормативных решений, то есть в ситуациях самоопределения, что обуславливает социальную и личную значимость готовности подрастающего поколения к профессиональному самоопределению.

В последние годы, в условиях экономического кризиса интерес к изучению профессионально-образовательных ориентаций и воссозданию системы профориентации вновь стал нарастать в связи с рядом негативных тенденций на рынке труда (прежде всего, наличием структурной безработицы), а также проблемами социально-демографического характера и реформированием отечественной системы образования. В новых

экономических условиях решение проблемы подготовки выпускника школы к осознанному профессиональному самоопределению становится жизненно необходимым, а исследования профессионального самоопределения выпускников школ – вновь весьма популярными.

К основным противоречиям, связанным с профессионально-образовательным выбором современных выпускников, можно отнести:

- противоречие между реальными потребностями общества в кадрах и стремлением молодежи выбирать престижные профессии (возникло из-за отсутствия в школах мероприятий по профессиональному просвещению, с одной стороны, и сложившейся в обществе структурой престижных, малопrestiжных и непрестижных профессий – с другой);

- противоречие между необходимостью опробовать собственные возможности в выбираемой сфере профессиональной деятельности и отсутствием в школе таких возможностей (сформировалось в силу разрушения системы учебно-производственных комбинатов, связей школы и предприятий);

- противоречие между необходимостью развития у учащегося свойств и качеств, необходимых для сознательного выбора профессии, и односторонним, познавательным характером педагогического процесса в школе (возникло в силу отсутствия в школах мероприятий по профессиональной консультации, а также неспособности института семьи взять на себя функцию по профориентации детей в силу значительного изменения в последние десятилетия условий профессионального выбора);

- противоречие между стремлением молодежи занять определенное социальное положение и неадекватной оценкой при этом своих истинных профессиональных интересов, склонностей, способностей (сформировалось из-за отсутствия в школе профессиональной диагностики, с одной стороны, и изменением системы социальных ценностей – с другой).

Психологи (Газман О.С., Гасанова Н.Б., Кропачева М.Н., Ретивых Е.М.) характеризуют самоопределение как сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях и выделяют такие его виды, как жизненное, личностное, социальное, семейное и профессиональное. По мнению большинства ученых, жизненное самоопределение как наиболее широкое понятие, включает в себя другие виды, в том числе и профессиональное самоопределение личности.

В настоящее время существуют различные подходы к пониманию сущности профессионального самоопределения. Так, Е.А. Климов рассматривает профессиональное самоопределение как «деятельность человека, принимающую ту или иную содержательную составляющую в зависимости от этапа его развития как субъекта труда» [7, с. 40]. Существенный вклад в теорию и практику изучения профессионального самоопределения внес Н.С. Пряжников. Он подчеркивает неразрывную связь профессионального самоопределения с самореализацией человека в других важных сферах жизни: «Сущностью профессионального самоопределения

является самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации» [10, с. 17]. По мнению И.С. Кона, профессиональное самоопределение начинается в детстве, а заканчивается в ранней юности [8, с. 25]. Профессиональное самоопределение на этапе старшего школьного возраста – это возникновение и формирование профессиональных намерений и первоначальная ориентировка в различных сферах труда [6, с. 17]. Профессиональные намерения мы рассматриваем как осознанное отношение к определенному виду профессиональной деятельности, включающее знания о предназначении профессии, стремление избрать профессию и получить соответствующее образование [13, с. 17].

Н.С. Пряжников характеризует профессиональное самоопределение как «процесс и результат сознательного, самостоятельного выбора профессии, который включает развитие самосознания, формирование системы ценностей, моделирование своего будущего, построение «идеального образа» профессионала». Е.М. Ретивых считает, что профессиональное самоопределение есть «определение человеком себя относительно выработанных в обществе и принятых данным человеком критериев профессионализма».

При всем своем разнообразии профессионально-образовательный выбор имеет некоторую общую структуру. Например, по мнению Н.Н. Захарова, осуществляя выбор, индивид соотносит три элемента: собственные потребности и интересы; собственные возможности; потребности общества в кадрах определенных профессий. При этом идеальной является ситуация, при которой совпадают желания индивида, его интерес к определенным видам профессиональной деятельности, способности и склонности индивида, а также потребности общества, региона в кадрах [5, с.102]. Однако в реальности ситуация складывается подобным образом редко, поскольку при выборе профессии большинство учащихся не учитывает всех трех элементов.

В контексте решения задач исследования, проводимого среди учащихся 11-х классов общеобразовательных школ г. Челябинска профессиональное самоопределение необходимо рассматривать как сознательный деятельностный акт выявления и утверждения собственной позиции человека в выборе сферы профессиональной деятельности в соответствии с этическими, личностными ценностями, социальными потребностями и запросами современного рынка труда.

В рамках проведенного исследования изучались профессионально-образовательные планы на решающем этапе процесса социального самоопределения молодежи – на этапе окончания средней школы, учебные и познавательные интересы, мотивы выбора профессии, источники информации о рынке образовательных услуг, специальностях, престижные и выбираемые учащимися профессии, предпочтения учащихся относительно

сфер деятельности, степень согласованности образовательных и профессиональных намерений учащихся с ситуацией на рынке труда.

Говоря о профессиональном выборе, необходимо подчеркнуть, что он, по сути, является первым шагом школьника в самостоятельную взрослую жизнь. Фактически выбор профессии осуществляется либо тогда, когда выпускник школы поступает в то или иное учреждение профессионального образования, либо когда он начинает свою профессиональную деятельность.

Анализ ответов выпускников относительно их дальнейших жизненных планов показал следующее. Количество выпускников, определившихся с дальнейшим жизненным выбором, составило 71,60 %. При этом 8,88 % учащихся на момент опроса не приняли никакого конкретного решения. А также 19,43 % затруднились ответить на данный вопрос. Таким образом, учитывая, что анкетирование школьников проводилось в марте, можно констатировать, что каждый третий учащийся 11-го класса за два месяца до окончания школы еще не определился с профессионально-образовательным выбором, что характеризует определенные затруднения в их профессиональном самоопределении и может негативно сказаться на их будущем.

Свое твердое решение относительно перспектив своих профессиональных и образовательных намерений учащиеся обосновали следующим образом. Подавляющее большинство выпускников школ г. Челябинска (74,37 % от общего числа опрошенных) после окончания школы планирует поступать в высшие учебные заведения. Таким образом, представление о высшем образовании как одной из социальных ценностей стало в России общепринятым. Диплом о высшем профессиональном образовании рассматривается как необходимое условие для получения «хорошей работы», обеспечивающей «приличный» заработок, стабильное и высокое положение в обществе. С другой стороны, совершенно очевидно, что стремление выпускников поступить в вузы связано с требованиями работодателей к уровню квалификации соискателей рабочих мест.

Одним из путей получения профессионального образования выпускниками общеобразовательных школ являются учреждения среднего профессионального образования (СПО), ведущие подготовку специалистов среднего звена. Необходимо отметить, что данный уровень образования выбрали 4,99 % выпускников. Таким образом, число желающих обучаться в техникумах и колледжах значительно мало по сравнению с числом выпускников, желающих обучаться в вузе.

Начальное профессиональное образование ориентировано на подготовку рабочих на базе основного общего (9-летнего) образования (ст. 22 Закона РФ «Об образовании»). Только по отдельным профессиям начальное профессиональное образование базируется на среднем общем (полном) образовании. В связи с этим немногие юноши и девушки после окончания 11 классов планируют продолжить обучение в учреждениях начального профессионального образования (НПО). Так, только 1,11 %

учащихся школ выбрали данный уровень образования. Около 8,88 % планируют совмещать работу и учебу. 7,7 % учащихся после окончания школы не планируют дальнейшее профессиональное обучение и решили поступить на работу. Возможно, данный факт предопределен некоторыми семейными финансовыми проблемами и желанием улучшить материальное положение семьи. И около 2,78 % связывают свое будущее с учебой на краткосрочных курсах.

В ходе исследований было также выявлено, образование по каким именно направлениям является для выпускников предпочтительным. Школьникам задавался вопрос о специальности, в которую они хотели бы получить, продолжив свое образование в вузе, так как любая профессия является частью той или иной сферы деятельности. Характеристика выбора профессиональных направлений выпускников выглядит следующим образом. Лидирующие места среди специальностей занимают техническая (31,08 %), гуманитарная (26,64 %) и экономическая (17,76 %). Далее по мере убывания расположились юридическая и управленческая (по 13,32 %), медицинская (8,33 %) и политологическая (2,22 %). При этом выявлено неправильное сопоставление учащимися выбранной профессии и сферы деятельности.

Также в ходе исследования был составлен рейтинг 7 выбираемых школьниками специальностей. Челябинск является промышленным регионом, в рейтинге предпочтений выпускников технические специальности занимает первую строчку. Можно предположить, что строительство и производство (промышленность) вновь стали пользоваться популярностью у школьников, чего не скажешь о последних годах, за которые рынок труда перенасыщен специалистами в экономической и юридической области.

Приведем информацию о положении на рынке труда Челябинской области в январе-апреле 2012 года, размещенную на сайте Главного управления по труду и занятости населения Челябинской области (<http://szn74.ru/content/pokazateli>) [9]. По данным Челябинскстата, в январе-марте 2012 года отмечен рост основных показателей экономического развития: индекс промышленного производства по основным видам деятельности по полному кругу организаций-производителей составил 103,6% к соответствующему периоду прошлого года. Что характеризует социально-экономическую ситуацию в Челябинской области как стабильную. В настоящее время активно развиваются промышленные предприятия Челябинска и Челябинской области и это, в свою очередь, оказывает влияние и на профессиональный выбор школьников.

Кроме того, нельзя не отметить, что сделанный выпускниками выбор с одной стороны соответствует их личным предпочтениям, а с другой потребностям региона в кадрах. В действительности экономика региона нуждается в кадрах по рабочим профессиям, особенно кадрах квалифицированных, в чем достаточно легко убедиться, просмотрев

перечень имеющихся вакансий на официальном сайте главного управления по труду и занятости населения Челябинской области [9].

В таблице 1 приведен рейтинг востребованных профессий служащих за период март-апрель 2012 г.

Таким образом, можно сделать вывод, что в целом перечни выбранных выпускниками школ направлений и потребность регионального рынка труда согласуются между собой. Согласно рейтингу профессионально-образовательных направлений к числу привлекательных специальностей школьниками отнесены технические и гуманитарные отрасли.

Таблица 1

Рейтинг востребованных профессий служащих

Наименование профессии	13.04.20	14.05.20
	12 г.	12 г.
	Кол-во вакансий	Кол-во вакансий
врач	613	561
менеджер торговый представитель в разных отраслях	1442	1347
инженер	1018	949
учитель, педагог, преподаватель	322	285
мастер	434	393
руководитель	574	788 ↑
специалист в разных сферах	660	505
бухгалтер	1969	1813
заместитель и заведующий отделением, производством в разных отраслях	227	338 ↑
инструктор в физкультурно-спортивной и оздоровительной сфере	17	16
техник в разных отраслях	591	550
администратор	518	455
социальный работник, специалист по социальной работе	81	95

Также в ходе исследования мы имели возможность проанализировать предпочтения и намерения выпускников относительно конкретных вузов и специальностей. Желание получить высшее образование не ограничилось только вузами города Челябинска. На основании полученных результатов был составлен рейтинг выбираемых и престижных, с точки зрения школьников, вузов и специальностей.

По результатам ответов учащихся рейтинг учебных заведений выглядит следующим образом: 1-е место среди выбираемых выпускниками школ вузов занимает Южно-уральский государственный университет – 73 выбора; 2-е место – Челябинский государственный университет – 66

выборов; на 3-м месте – Челябинский государственный педагогический университет – 18 выборов; 4-е место – Уральский государственный университет путей сообщения – 8 выборов; 5-е место разделяют – Уральский государственный университет физической культуры и Челябинский институт путей сообщения – 7 выборов; на 6 месте – Челябинский государственный агроинженерный университет; Челябинская государственная медицинская академия – 6 выборов; на 7 месте – Челябинская государственная академия культуры и искусств, Московская академия правосудия и выборов Санкт-Петербургский государственный университет – 5 выборов; на 8 месте – Уральская Академия Государственной Службы, на 9 месте – Челябинский институт экономики и права им. М.В. Ладощина; на 10 месте – Уральский государственный университет имени А. М. Горького. По одному выбору получили Уральская государственная юридическая академия, Екатеринбургская академия юриспруденции, институт МЧС, социально-психологический институт, Новосибирский государственный университет, Уральский филиал Российской академии правосудия (г. Челябинск) и Русско-Британский институт управления.

В результате исследования выяснилось, что наибольший интерес у школьников наблюдается в отношении специальностей в области экономики, юриспруденции, промышленного и гражданского строительства, энергетики, химической промышленности, информационных технологий. Высокий рейтинг профессий экономиста и юриста, возможно, связан с тем, что школьники при выборе профессии ориентируются преимущественно на ее престиж на рынке труда, который является важным аргументом в пользу ее выбора. Представления данной части выпускников о профессиях и рынке труда оторваны от действительности, процесс выбора профессии у них продиктован приоритетом внешних статусных ценностей, стремлением выбрать выгодную с экономической точки зрения профессию. Эта часть молодежи ориентируется на профессии, которые закрепились в общественном сознании как «современные», «престижные», «выгодные». Выбор же в пользу популярности и престижности того или иного вида труда свидетельствует о недостаточной сформированности у современных выпускников профессионального самоопределения.

При этом престиж профессии педагог продолжает оставаться низким, несмотря на реализацию национальных проектов в области образования.

Показатели потенциальной потребности в педагогических кадрах, а конкретно в педагогах профессионального обучения в регионе достаточно высоки. Исследование, проведенное Г.А. Герцог и Е.А. Гнатышиной в 2008 году показало, что учреждения начального и среднего профессионального образования укомплектованы далеко не полностью. Только 50 % УНПО и 53,9 % УСПО не испытывают нужды в педагогических кадрах [4].

Опрос школьников показал, что они, к сожалению, не владеют полной информацией о вузах г. Челябинска, осуществляющих подготовку студентов

по специальностям бинарного характера и возможностях, которые дает диплом выпускника такого вуза, а именно – работать в двух сферах – образовательной сфере (преподавать отраслевые дисциплины в профессиональных училищах, техникумах, колледжах и т.д.) и в отраслевой сфере (работать дизайнером, юристом, экономистом и т. д. согласно отраслевой направленности).

Анализируя ответы школьников, можно констатировать, что 44,96 % из них считают, что владеют информацией о вузах, осуществляющих подготовку по бинарным специальностям; 31,08 % опрошенных не знают о таких вузах; 23,87 % респондентов затруднились ответить на данный вопрос. Показателен тот факт, что из всех школьников, положительно ответивших на предыдущий вопрос, только 27, 75 % из них знают о том, что ЧГПУ ППИ осуществляет подготовку по бинарным специальностям.

Изучение профессионально-образовательных намерений учащихся может быть плодотворным в том случае, когда этот процесс рассматривается в широком социальном контексте, в сложной сети детерминирующих его факторов и условий. В связи с этим в исследовании проанализированы *мотивы профессионального самоопределения выпускников*. Мотивы выступают побудителями к деятельности. Важнейшим источником мотивов являются потребности человека. К числу одних из основных обстоятельств, предопределивших выбор вуза выпускниками, мы отнесли следующие: престижность вуза, конвертируемость диплома, низкая оплата за учебу, возможность творчески развиваться во время учебы в вузе, возможность получить более высокую степень образования (магистратура, аспирантура и т.д.), возможность реализовать свои интересы и потребности. В реальной практике поведения человек довольно редко мотивируется какой-то одной потребностью, поэтому выпускникам было предложено выбрать несколько вариантов ответов (таблица 2).

Таблица 2

Характеристика обстоятельств, предопределивших выбор респондентами специальности и вуза (в %)

Обстоятельства, предопределившие выбор вуза и специальности	%	ранг
Престижность вуза	32,75	2
Конвертируемость диплома	7,77	6
Низкая оплата за учебу	8,88	5
Возможность творчески развиваться во время учебы	14,99	3
Возможность получить более высокую степень образования	12,21	4
Возможность реализовать свои интересы и потребности	54,95	1

<i>Свободные ответы:</i>		
<i>Возможность уехать на стажировку в другую страну</i>	1,11	7
<i>Достойная заработная плата в будущем</i>	1,11	7

Анализируя результаты опроса можно отметить, что мотивация выбора вуза и выбора специальности у выпускников во многом перекликаются. В мотивации выбора профессии, как в мотивации выбора вуза также преобладают мотивы содержательного характера, а также мотивы, связанные со стабильностью существования. Самым распространенным мотивом стал мотив реализации своих интересов и потребностей, на что указали 54,95 % выпускников. Профессиональное самоопределение является частью личностного самоопределения, человек выбирает те профессии, которые отвечают сложившимся у него представлениям о самом себе, те, в которых он может самоутвердиться.

Почти треть выпускников – 32,75 % – руководствуются престижностью вуза. Следующей по значимости выступает возможность творчески развиваться во время учебы в вузе – 14,99 %. Возможность получить более высокую степень образования отметили 12,21 % респондентов. Данный факт можно объяснить тем, что учащимися осознаются и совершенно адекватно оцениваются возможности самосовершенствования и повышения профессиональной компетентности, дающие, в свою очередь, перспективы восхождения по карьерной лестнице, возможность увеличить свой доход и, следовательно, реализовать свою основную потребность. Наименее значимые мотивы: низкая оплата за учебу – 8,88 %, конвертируемость диплома – 7,77 %. Вполне понятно в условиях экономического кризиса, нередко выбор вуза обусловлен мотивами, связанными со стабильностью существования. Среди свободных ответов можно выделить следующие: возможность уехать на стажировку в другую страну – 1,11 %, и достойная заработная плата в будущем – 1,11 %.

Связь мотивов с образовательными планами учащихся выглядит следующим образом:

– те, кто планируют поступать в вуз, руководствуются возможностью реализовать свои потребности и интересы, творчески развиваться во время учебы и престижностью вуза;

– те, кто выбрал учреждения СПО и НПО мотивированы возможностью хорошо зарабатывать и низкой оплатой за учебу.

Таким образом, статусные характеристики профессии являются для школьников наиболее значимыми при выборе дальнейшего пути, особенно для тех, кто ориентирован на получение высшего образования.

В ходе исследования были проанализированы *источники информации о специальностях и вузах*, которые используют выпускники. Источники информации можно условно разделить на формальные и неформальные. Формальные включают представителей профессиональных учебных

заведений, учителя школ, СМИ, Интернет. Неформальные источники информации – родители, друзья, родственники. Данные опроса представлены в таблице 3.

Таблица 3

Сравнительная характеристика влияния агентов и социальных институтов на выбор школьниками вуза и специальности (в %)

Кто повлиял на выбор вуза и специальности?	%	ранг
Родители	32,19	1
Учителя школ	3,89	6
Работники вузов, выступающие в школе с информацией о вузе	4,44	5
Средства массовой информации	8,33	4
Интернет (сайты вузов)	15,54	3
Студенты, которые уже обучаются в вузе	15,54	3
Самостоятельный выбор	29,97	2
Нет ответа	1,11	

Анализ данных таблицы позволяет сделать вывод, благоприятным фактором профессионального самоопределения выпускников выступает тот факт, что решение о выборе вуза и специальности было принято выпускниками самостоятельно. 29,97 % школьников отметили собственную самостоятельность, указав, что сами принимали указанное решение. Осознание молодыми людьми своей автономности и принятие ими ответственности за свою образовательную траекторию и карьерный рост является позитивным фактором их профессионального самоопределения. Автономная личность имеет представление о своих способностях и интересах, достоинствах и недостатках, о возможных объективных препятствиях и путях их преодоления. В общем, ее отличают активная жизненная позиция и установка на достижение успеха. Наличие особых задатков и особенностей личности, которые помогают ей в той или иной деятельности, способствуют наиболее эффективно справляться с поставленными задачами, порождает особый интерес к деятельности.

Тем не менее, довольно значимым оказалось и влияние на выбор других агентов. В частности, на выбор выпускников оказывают значимое влияние родители – на их влияние указали 32,19% респондентов. Многие современные выпускники подходят к ситуации выбора профессии без определенной мотивации, имея весьма смутные представления о своей будущей специальности. Кроме того, современная молодежь сталкивается с совершенно иным спектром профессий и иными условиями рынка труда, нежели их родители. В этой связи родители далеко не всегда могут дать компетентный совет. Кроме того, и сами современные молодые люди хорошо информированы об ожидающих их условиях социальной жизни в силу

значительно большей информированности, что подвержены гораздо большему объему информационных воздействий. Поэтому совершенно очевидно, что третье место разделяют Интернет-ресурсы и студенты, которые уже обучаются в вузах и советам которых следовали учащиеся – по 15,54 % соответственно. Если учесть, что интерес молодежи к информационным технологиям продолжает расти, то вполне объяснимо, что Интернет играет существенную роль в профессиональном самоопределении выпускников.

Следующую позицию занимают средства массовой информации – 8,33 %. Необходимо отметить, что в информации о профессиях, учебных заведениях и рынке труда СМИ дают молодежи новые образцы для подражания, показывают, представители каких профессий являются на сегодняшний день успешными, обеспеченными, занимают высокие статусные позиции. В результате современные молодые люди быстро приходят к пониманию зависимости между профессиональным выбором и будущим социальным статусом. Это приводит к тому, что выпускники школ выбирают те профессии, которые, по их мнению, будут гарантировать им в будущем высокий социальный статус и устойчивое экономическое положение, а не те, представители которых необходимы рынку труда, о чем уже говорилось ранее.

Далее следуют работники вузов, выступающие в школах с информацией – 4,44 %. Менее значимым (3,89 %) было влияние на выбор учителей школ. Педагоги могут увидеть задатки и склонности школьника, но, к сожалению, не всегда ими даются профессиональные рекомендации.

Стоит отметить, что одиннадцатиклассники используют одновременно несколько источников информации. Таким образом, выбор вуза и специальности примерно трети выпускников был предопределен самостоятельным решением (29,97 %) и советами родителей (32,19 %).

На основе проведенного исследования можно сделать ряд выводов:

1. Профессиональная ориентация по-прежнему обусловлена социальной обстановкой: выпускники сначала выбирают уровень образования и только потом – профессию.

2. Структура образовательных намерений не отличается разнообразием. Предпочтение выпускников отдается высшему образованию, и лишь небольшое количество выпускников, выбравших систему начального и среднего профессионального образования.

3. В целом перечни выбранных выпускниками школ направлений и потребность регионального рынка труда согласуются между собой. Согласно рейтингу профессионально-образовательных направлений к числу привлекательных школьниками отнесены: техническое, гуманитарное и экономическое. При этом выявлено неправильное сопоставление учащимися выбранной профессии и сферы деятельности.

4. Наибольший интерес у школьников проявляется в отношении специальностей в области экономики, юриспруденции, промышленного и

гражданского строительства, энергетики, химической промышленности, информационных технологий. При этом престиж профессии педагог продолжает оставаться низким, несмотря на то, что показатели потенциальной потребности в педагогических кадрах, а конкретно в педагогах профессионального обучения в регионе достаточно высоки.

5. Анализ связи мотивов с образовательными планами выпускников показал, что мотив «самореализации» является преобладающим. Почти треть выпускников руководствуются престижностью вуза. Следующей по значимости выступает возможность творчески развиваться во время учебы в вузе. Таким образом, наиболее значимыми при выборе дальнейшего пути для школьников являются статусные характеристики профессии (социальный престиж) и стремление к самосовершенствованию.

6. Благоприятным фактором профессионального самоопределения выпускников выступает тот факт, что решение о выборе вуза и специальности было принято выпускниками самостоятельно; выбор примерно трети выпускников был предопределен советами родителей. Менее значимым оказалось влияние работников вузов и учителей школ.

Таким образом, осуществляемый выпускниками профессиональный выбор не должен быть необдуманным актом, как это нередко происходит в настоящее время, он должен быть результатом длительного, планомерного развития личности. В связи с этим необходимо возобновление разработки научных основ профессиональной ориентации в соответствии с требованиями современного рынка труда, а также перспективами развития экономики, социально-демографической и профессионально-квалификационной структуры российского общества.

Развитие у учащихся устойчивого интереса к определенному профессиональному направлению возможно за счет создания оптимальных условий для овладения профессионально значимыми знаниями, умениями и навыками, за счет поиска скрытых возможностей профильного и профессионально направленного обучения. Предупреждающая поддержка, предвидение и совместное решение проблем позволяют развивать и стимулировать устойчивый интерес к определенному профессиональному направлению, формировать систему профессионально и личностно-значимых ценностей, способствовать моделированию учащимся собственного профессионального будущего и т.д.

Успешность профессионального самоопределения во многом определяется присвоением и осмыслением социально-выработанных ценностей общества и является одним из важных условий социальной защищенности и психологической безопасности личности.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М., 1991.

2. Байтингер О.Е. Психологические детерминанты переживания будущего как проблемы в юношеском возрасте: Дис ... канд. психол. наук / О.Е. Байтингер. – СПб., 1998.
3. Винтин И.А. Особенности социального самоопределения старшеклассников / И.А. Винтин // Социс. – 2004. – № 2.
4. Герцог Г.А. Профессиональное самоопределение и трудоустройство выпускников профессионально-педагогических специальностей вузов / Г.А. Герцог, Е.А. Гнатышина, Э.С. Ростова. – Челябинск: Изд-во Чел. гос. пед. ун-та, 2008.
5. Захаров Н.Н. Профессиональная ориентация школьников / Н.Н.Захаров. – М.: Просвещение, 1988.
6. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – М., 2003.
7. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения молодежи / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону, 2000.
8. Кон И.С. Психология старшеклассника / И.С. Кон. – М., 1982.
9. Официальный сайт Главного управления по труду и занятости населения Челябинской области: <http://szn74.ru/content/pokazateli>.
10. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников. – М., 1996.
11. Саруханов В.Ф. Проблемы управления профессиональной ориентацией молодежи на профессии высшей квалификации / В.Ф. Саруханов, С.И. Сотникова. – Л.: Издательство ЛФЭИ, 1991.
12. Сорокина Н.В. Формирование мотивации профессионального самоопределения студентов средних специальных учебных заведений: Автореф. дис. канд. психол. наук. Тула: Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, 2004. – 23 с.
13. Чистякова С.Н. Профессиональное самоопределение / С.Н. Чистякова // Вестник высшей школы. – 2003. – №4.

ГЛАВА III

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДИДАКТИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ПРОСТРАНСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Т.А. Еременко

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА БЕЗОПАСНОСТИ

В современном обществе существенно возросла значимость экономической, политико-правовой, духовно-нравственной, художественно-эстетической культуры, культуры свободы совести и других составляющих общей культуры человека. Сформировались новые требования к их содержанию, качеству, формам и способам проявления в процессе образования, воспитания, непрерывного образования. Вместе с тем большинство отечественных и западных исследователей отмечают, что «традиционное образование, которое получают дети и молодежь, должным образом не отражает мир», в котором им приходится жить. Не разработаны комплексные принципы устойчивого развития и нормы поведения, не созданы условия и предпосылки, обеспечивающие реальную безопасность человека [4].

Когда во второй половине XX века человечество вступило в постиндустриальную фазу своего развития, последовали радикальные изменения не только системы экономико-социально-политических отношений, но и трансформация ценностного фундамента человечества. Однако, пройдя долгий путь экономического количественного роста, безудержной эксплуатации природы, бездумного потребления, человечество вынуждено возвратиться к гуманитарной парадигме в новых условиях постиндустриального, информационного общества в рамках концепции устойчивого развития. Отказ от технократического подхода стимулирует стирание разграничений между гуманитарным и техническим знанием, позволяя считать любое знание гуманитарным, обращенным к человеку и его культуре. Следовательно, субъект современной культуры безопасности в нынешних условиях - это не специалист, пусть даже «высококачественный», а человек - знающий, понимающий, умеющий, культурный и гуманный.

В научном арсенале отечественных исследователей профессиональная педагогическая культура рассматривается с общетеоретических (Е.В. Бондаревская, И.Ф. Исаев, В.Л. Сластенин и др.), методологических (В.В. Краевский) позиций. Отдельные авторы представляют ее как часть общечеловеческой культуры, в которой в наибольшей степени запечатлелись духовные и материальные ценности, а также способы творческой педагогической деятельности, профессионального поведения (З.И. Равкин, Е.Н. Шиянов). Другие видят в ней сущностную характеристику целостной личности, способной к диалогу культур (И.И. Зарецкая, А.В. Мудрик, Н.Д. Никандров). Трактовку профессиональной педагогической культуры с

позиций саморегуляции личности педагога в процессе его физического и духовного совершенствования дают М.Я. Виленский и И.М. Туревский [1; 2; 3; 5; 6; 7; 9].

Исходя из вышеперечисленных позиций, мы предлагаем трактовать педагогическую культуру безопасности как важнейшую доминанту деятельности педагога профессионального обучения, отражающую характеристику его личности (социальную, психологическую, квалификационную и т.д.), которая рассматривает безопасность как приоритетную цель и внутреннюю потребность, и способна обеспечить нейтрализацию (минимизацию) угроз, вызовов, рисков и опасностей для основных ценностей и жизненно важных интересов всех субъектов педагогического сообщества (студентов, педагогов, родителей) как в стенах учебного заведения, так и за его пределами. Мы бы назвали их субъектами педагогической культуры безопасности. К данному перечню добавим организации и институты, содействующие процессу обеспечения безопасности. При этом нельзя сбрасывать со счетов субъектов антиобщественного действия - преступников, террористов, деструктивные элементы и т.д.

Опираясь на работы Бобыло А.М. нам предоставляется возможность обосновать структуру педагогической культуры безопасности, составляющими компонентами которой являются аксиологический (ценностный), когнитивный, технологический и личностно-творческий.

Аксиологический компонент - это ориентир на приоритет общечеловеческих ценностей, отношение к человеку как высшей земной ценности. Здесь хотелось бы обратить особое внимание на следующие относительно устойчивые педагогические ценности безопасности: гуманистическая технология педагогической деятельности, комфортная среда, межличностное и институциональное доверие в стенах учебного заведения, сотрудничество, ориентация на диалог. Здесь же находятся и ценности личной, групповой и общественной безопасности. К таким ценностям относятся не только физические (витальные), нравственные (моральные) и материальные (экономические) ценности, но и ценности эстетические, религиозные, национальные, политические, идеологические, научные, экологические и т.д.

Когнитивный компонент педагогической культуры безопасности - это совокупность знаний о смысле человеческого бытия. По большому счету это тот уровень и качество теоретических, практических и методических знаний учителя по вопросам безопасности в целом, который свидетельствует о факторах, сущности и структуре безопасности в социуме, закономерностях в области обеспечения безопасности образовательного учреждения, знаниях факторов, отрицательно влияющих на безопасность участников образовательного процесса и технологий их предупреждения. Эти знания, идеи, концепции, касающиеся безопасности, имеющие в настоящий момент

большую значимость для общества и отдельной педагогической системы, выступают и в качестве педагогических ценностей.

В свете выше перечисленного отметим, что некоторые теоретики культуры безопасности включают в структуру безопасности рефлексивный компонент. С педагогических позиций - это адекватная оценка себя как субъекта безопасности образовательного процесса, осознание своей ответственности за обеспечение собственной безопасности и безопасности учащихся. Адекватная оценка образа жизни с точки зрения сохранения и укрепления здоровья также входит в данный перечень. Однако мы полагаем, что указанные характеристики также могут быть включены в когнитивный и аксиологический компоненты, что позволяет более рельефно представить структуру педагогической культуры безопасности.

Технологический компонент педагогической культуры безопасности - это деятельность по перенесению знаний и компетенций по безопасности в область практического применения в образовательное учреждение, по укреплению собственного здоровья и здоровья окружающих. По мере освоения и развития педагогической деятельности, в процессе непрерывного профессионального совершенствования будущий педагог оценивает, переосмысливает идеи, концепции безопасности и внедряет их в педагогические технологии в новых условиях рисков и угроз современного общества. Данный компонент особенно важен при подготовке педагогов профессионального обучения, так как профессиональный цикл дисциплин связан с освоением и приобретением рабочей специальности (автослесарь, швея, повар и т.д.)

Личностно-творческий компонент педагогической культуры безопасности проявляется непосредственно в личности педагогов профессионального обучения. Именно она выступает носителем культуры безопасности, которая выражена в ценностях, нормах, знаниях и вере, превращенных в поведение человека, в его отношении к другим людям и к миру в целом. В процессе воспитания ценности, нормы, знания и убеждения как составляющие культуры безопасности присваиваются в деятельности и реализуются в поведении студентов, проявляясь в его отношении к проблеме безопасности других людей, общества и природы в целом. При этом А.Н. Лук утверждает, что творческую личность характеризуют такие черты, как готовность к риску, что в контексте безопасности имеет немаловажное значение [8].

В современных условиях образование, как и многие другие общественные институты, становится все более открытым для международного сотрудничества, приобретает общемировой характер. Более того, в силу особой роли знания в постиндустриальную эпоху, образование выдвигается в число решающих элементов «высокой» мировой политики, превращаясь в ключевой фактор обеспечения национальной безопасности. В этой связи проблема модернизации образовательной сферы в России приобретает новое, чрезвычайно актуальное значение. Решение этой задачи,

неразрывно связанное со сменой системы ценностей и социальных приоритетов, невозможно без расширения международного сотрудничества и использования мирового опыта.

Не случайно интеграция в мировую систему высшего образования российской системы высшего и послевузовского профессионального образования при сохранении и развитии ее собственных достижений и традиций определена в качестве одного из основных принципов современной государственной политики.

Однако глобализация и интернационализация образования наряду с новыми возможностями создают и новые угрозы, ставят перед любым обществом задачи, связанные с обеспечением и поддержанием на необходимом уровне национальной безопасности. И потому выявление основополагающих факторов, позволяющих системе отечественного образования сохранить свой позитивный потенциал, определение тенденций, опираясь на которые общество способно реформировать образование в соответствии с требованиями XXI века, стратегическими целями обеспечения устойчивого социально-экономического и духовного развития России, высокого качества жизни народа и национальной безопасности, представляет собой весьма важную научную и практическую задачу.

Проблема взаимосвязи и взаимозависимости между эффективностью системы высшего образования и состоянием национальной безопасности приобретает все большее значение в последнее время в связи с разворачивающимися процессами глобализации и встающими перед различными странами задачами обеспечения конкурентных преимуществ на мировых рынках, в том числе на мировом рынке образовательных услуг. Это обусловило рост интереса к различным аспектам проблематики современного образования и национальной безопасности со стороны самых разных научных дисциплин: политологии, социологии, философии, экологии, глобалистики, теории управления, педагогики и др.

Имеющиеся исследования, затрагивающие данную проблематику, можно разделить на следующие группы:

К первой группе относятся исследования зарубежных классиков-философов и социологов, которые внесли значительный вклад в разработку программ о высшем и послевузовском профессиональном образовании. Это федеральный закон от 22.08.1996 № 125-ФЗ (ред. от 18.07.2011), «КонсультантПлюс» теоретические подходы к определению сущности, места и роли процессов образования в обществе. В данной группе следует выделить работы Г. Беккера, Й. Бэн - Порат, М. Вебера, П. Друкера, Э.Дюркгейма, Дж. Кендрика, Р.Д. Ламберта, Ж.М. Лега, Дж. Минцера, Дж. Найта, Т. Парсонса, Т. Шульца и др

Вторую группу составляют работы отечественных исследователей, изучающих вопросы развития образовательного пространства и его структурных компонентов. Данное направление представлено в трудах М.А. Ананьева, Т.А. Арташкиной, В.Ф. Взятыхшева, А.Ю. Вифлеемского,

Б.С. Гершунского, В.В. Горбачевой, С.А. Дятлова, Л.Г. Ефремова, А.В. Завгородней, Л.Г. Можяевой, А.И. Субетто, Ф.Р. Филиппова, А.С. Царева, В.В. Чекмарева, Б. Г. Юдина и др.

Третья группа исследований, связанных с изучением проблемы международной составляющей высшего образования наиболее полно рассматривается в работах Ф. Альтбаха, Л.А. Вербицкой, Л.П. Волковой, Б. Денмена, А.Н. Джуриного, И.А. Дююи, Н.Н. Зорникова, В.В. Иноземцева,

В данной группе можно выделить отдельный блок работ, посвященных анализу процессов развития образования в зарубежных странах. Это работы Ю.С.Алферова, Н.Е. Боровской, В.П. Борисенкова, А.И. Галагана, Л.М. Гохберга, С.Л. Зарецкой, А.И. Кубышкина, О.В. Павленко, Т.Ю. Сайпулаевой, Чжу Сяомань, Д. Шнайдер и др.

Четвертая группа работ посвящена различным аспектам образовательной реформы, в том числе применяемым методам модернизации. Это связано с активизацией практических действий по модернизации российской образовательной среды в последние годы. Данному направлению уделено внимание в трудах Е.Г. Анимиды, Г.А. Балыхина, Д.Брюса, Ю.С. Васильева, А.И. Галагана, Ю.К. Итина, В.Г. Кинелева, Т.Л. Клячко, С.Б. Никитиной, В.А.

Пятая группа работ посвящена изучению различных аспектов проблемы безопасного человеческого развития, функционирования социальной сферы общества, становления новой парадигмы экономического развития, обеспечения национальной безопасности государства посредством развития образования. Эти вопросы нашли отражение в трудах Л.А. Белоусовой, И.С. Болотина, И.А. Дююи, Б.С. Митина, В.К. Петрова, В.С. Рахманина, О.Н. Смолина, С.С. Сулашина, В.Л. Тамбовцева и др.

Анализ специальной литературы позволяет сделать вывод о серьезной теоретической разработке отдельных аспектов развития сферы высшего образования. Однако целостных и комплексных исследований, содержащих концептуальный анализ государственного регулирования процессов развития системы высшего профессионального образования в России и затрагивающих проблемы глобализации, системности и влияния образовательных процессов на обеспечение национальной безопасности страны, в настоящее время крайне недостаточно. Таким образом, подводя итог проведенному исследованию, можно прийти к следующим выводам:

Образование занимает особое место среди общественных институтов, входя отдельными своими элементами и оказывая существенное влияние на все сферы жизнедеятельности общества. Особое место в общей структуре института образования, занимает высшая школа. Гуманитарный подход, при котором высшее образование, не привязывающее человека к рабочему месту, определяет ее значимость в качестве мощного средства формирования человека третьего тысячелетия и обеспечения, максимальной самореализации его творческих сил и способностей.

Институт образования, как и другие общественные институты, с неизбежностью испытывает влияние со стороны общественно-политических и экономических процессов, определяющих развитие современного мира. Одним из таких процессов является глобализация, воздействуя на развитие высшей школы посредством расширения ее международной составляющей и приводя к формированию новых тенденций (рост масштабов высшего образования, коммерциализация; диверсификация, интернационализация высшей школы, непрерывность образовательного процесса и т.д.) ее содержательной эволюции. Можно предположить, что в условиях глобализации, процесс конвергенции высшей школы (сближения идей, институциональных моделей и практики работы вузов) будет углубляться об этом свидетельствует, получившая широкое распространение новая международная модель образования, в которой прослеживается склонность к внедрению одинаковых структур и практики в различных системах образования.

Новые тенденции в развитии высшей школы, вызванные глобализацией, открывают новые возможности и создают новые вызовы в сфере высшего образования. Разные страны, по-разному реагируют на происходящие перемены. Попытки устранения негативного воздействия глобализации и порождаемых ею последствий и поиски ответов на вызовы современной эпохи информационного общества находят свое отражение в национальных стратегиях развития высшей школы различных стран мира. Сравнительный анализ трех базовых национальных стратегий развития высшей школы (европейской, американской и азиатской) позволяет выделить ряд ключевых моментов. Реформы по модернизации образования в разных странах различаются и по срокам их реализации, и по достигнутым результатам. На сегодняшний день наиболее продвинулись, в данной сфере США, сумевшие, по разным экспертным оценкам создать, лучшие в мире университеты. Значительных успехов в модернизации высшей школы добился Китай, осуществивший за два последних десятилетия мощный прорыв в ее развитии. Реформа образования в КНР носила эволюционный, поэтапный характер, опираясь на мировой (опыт, учитывая допущенные ошибки). Но сути дела, китайская высшая школа сегодня, существует в системе «советско-американской» модели, сочетающей, в себе государственное регулирование и относительную автономию вузов, что дает ей определенные преимущества. Определенные успехи в реформе образования — формирование наднациональных институтов координации и управления; унификация учебных курсов и периодов обучения, создание нормативно-правовой базы в области признания дипломов о высшем образовании и ученых степеней - достигнуты и странами ЕС.

Несмотря на различия каждой из реализуемых государствами стратегий развития высшей школы, все они содержат ряд общих тенденций. К основным из них могут быть отнесены: движение по пути децентрализации вузов, исторически существовавшей в США, и сравнительно недавно

начавшейся в странах ЕС и КНР, направленной на укрепление самостоятельности и автономии университетов; содействие интернационализации вузов, которая выступает дополнительным источником государственных доходов и способствует привлечению в страну высокоинтеллектуальных кадров, тем самым, обеспечивая рост национальной экономики; диверсификация источников финансирования, которая позволяет в большей мере удовлетворять потребности государства в финансировании системы образования, создавать различные фонды поддержки как учебных заведений и студентов, так и различных научных исследований.

Стремясь, отвечая на вызовы глобализации, к наращиванию своего образовательного потенциала, государства одновременно прилагают все возрастающие усилия, для укрепления своей национальной безопасности. Образование, в силу особой, роли знания в постиндустриальную эпоху, выдвигается в число решающих элементов «высокой» мировой политики, становясь одним из факторов обеспечения национальной безопасности.

На рубеже XX и XXI веков содержание понятия «безопасность» стало эволюционировать вследствие быстрых и революционных по-своему характеру перемен, произошедших с человеческой цивилизацией: ускорения процесса развития науки и техники, и изменения в связи с этим производственной основы; резкого увеличения товарообменов и обмена информацией; интенсификации потоков финансовых средств и технических идей; перехода мира в состояние политической, экономической, социальной и информационной взаимозависимости. Все эти и другие черты современной эпохи заметно трансформировали, предметную область понятия безопасности, превратив его в интегративное понятие, отражающее все жизненно важные интересы личности, общества, государства. Исследователями национальной безопасности отмечается, одна, важная тенденция; которая заключается в переносе акцентов от обеспечения ее военной составляющей к защите и сохранению системы духовных и культурных ценностей личности, общества и государства. При этом все более важным фактором, способствующим обеспечению национальной безопасности, выступает образование. Разумеется, национальную безопасность нельзя обеспечить лишь средствами образовательной политики, но ее невозможно гарантировать и помимо нее. При этом необходимо помнить, что образование — высоко-инерционная система, с длительным циклом воспроизводства.

Национальная безопасность по своей природе не является данностью — либо она есть, либо ее нет. Вариативность данного феномена отражается в понятии состояния национальной безопасности, оценочными характеристиками которого выступают уровни ее обеспечения. Основываясь на мнении, что национальная безопасность — комплексное понятие, которое определяется ее видами, очевидным доказательством взаимосвязи образования и национальной безопасности при оценке ее состояния является

использование индикаторов, связанных с образованием для каждого вида безопасности (политической, экономической, военной; информационной, технологической и т.д.). Во многих случаях эти индикаторы являются определяющими, например, для технологической и экономической безопасности. Поддержание уровня, не превышающего пороговых значений по данным показателям, является важным условием в обеспечении национальной безопасности государства.

Перемены, которые сегодня переживает система образования под действием глобализации не только открывают новые возможности, в том числе и в области национальной безопасности, но и создают новые опасности и угрозы. К последним могут быть отнесены снижение качества предоставляемых услуг, неравенство в плане доступа, вызванного коммерциализацией образования; усиливающаяся проблема физического и виртуального оттока квалифицированных кадров из развивающихся стран в развитые страны а также и в других направлениях; гомогенизация культуры; ослабление роли государства в деле разработки целей национальной политики; увеличение ориентированных на рыночные условия программ, особенно в области бизнеса и информационных технологий; упадок чисто научных дисциплин. Верно и то, что если для одной страны эти процессы могут означать новые возможности, то для другой – вызов или опасность. В этих условиях задачей любого государства становится реализация грамотной политики, направленной на содействие и расширение возможностей использования положительных эффектов транснационального образования, включая обеспечение равного доступа к получению высшего образования, повышение качественных показателей национальной системы образования, своевременное удовлетворение потребностей рынка труда, усиление информационного обмена, основанного на взаимовыгодном сотрудничестве между странами.

Анализ российского законодательства, определяющего стратегические ориентиры в сфере национальной безопасности, свидетельствует, что доля образовательной и научной составляющих в данных документах сравнительно невелика. Только в двух из шести документах по национальной безопасности говорится лишь, косвенно, как о факторе, способствующем решению задач экономического развития национальной безопасности и укрепления, обороны. В Законе РФ «О безопасности», об образовании, равно как и других сферах национальной безопасности, не сказано ничего. Все это свидетельствует о том, что в настоящее время в российской практике отсутствует четкое системное понимание проблемы национальной безопасности, что обуславливает недостаточно высокий уровень ее обеспечения. Наблюдаются значительные расхождения между действующим законодательством и реальной ситуацией, в стране. Положения многих нормативно-правовых актов трудноосуществимы на практике в силу их декларативности. Цели государственной политики РФ неясно обозначены, поставленные страной задачи не выполняются в поставленные сроки. Кроме

этого, требуется существенная доработка многих российских законов, связанных с вопросами обеспечения региональной безопасности, борьбы с новыми формами внешних и внутренних угроз, неизвестных ранее.

Специфика состояния системы правовых актов в сфере национальной безопасности РФ заключается: в том, что по основополагающим направлениям отсутствуют федеральные законы, а наиболее актуальные правоотношения регулируются так называемыми актами «второго уровня»: Военной доктриной, Доктриной информационной безопасности, Морской доктриной РФ; Концепцией: внешней политики, Основами пограничной политики, Основами политики РФ в области военно-морской деятельности: на период до 2010 г. и другими документами. В настоящее, время не произведена классификация ведомственных и иных актов разработанных на базе Концепции национальной безопасности. В них часто происходят нестыковки терминологического и содержательного характера. Термины «концепция», «стратегия», «доктрина», «концептуальное направление», «федеральная программа» и другие используются без должного обоснования.

России должна включать оценку характера реальных и потенциальных угроз безопасности, определение жизненно важных и других национальных интересов, и национальных ценностей, определение средств защиты от этих угроз. т.е. средств обеспечения безопасности, определение главных, направлений политики безопасности, стратегических целей и приоритетов внутренней и внешней политики страны. В законодательстве по национальной безопасности должен содержаться комплексный анализ состояния и развития российского общества и государства, всех элементов совокупной мощи страны. Это же относится и к состоянию внешней среды, то есть международной обстановки, наличия тех или иных угроз и вызовов, их динамики, возможностей России развиваться по определенному сценарию в складывающихся условиях и реализовывать свои национальные интересы.

Последнее предполагает выработку иерархии национальных интересов, системы ценностей государства и общества, анализ их трансформации во времени, совпадения или несхожести с интересами других государств и иных важных субъектов мирового процесса. При разработке документов по национальной безопасности РФ было бы целесообразным исходить из того понимания, что в современном мире мощь и безопасность государства определяются не накопленным оружием, а показателями экономического развития, жизненного уровня граждан и способностью страны создать своим гражданам благоприятные условия для реализации своих возможностей, а также такими параметрами, как уровень образования, достижения в сфере науки и культуры и др. Законодательство в сфере национальной безопасности в идеальной ситуации должно базироваться на широком общественном или, по крайней мере, институциональном согласии. Основополагающей целью всей деятельности в сфере обеспечения национальной безопасности должно стать создание максимально благоприятных внутренних и внешних условий для повышения качества

жизни российских граждан на основе устойчивого демократического развития, успешного перевода экономики страны на рыночную, инновационную основу и защиты интересов личности, общества и государства, от угроз в области безопасности.

Таким образом, обеспечение национальной безопасности должно носить комплексный характер, а документы в этой, области самым серьезным образом затрагивать коренные вопросы внутренней политики и экономики, декларировать основные направления ресурсного обеспечения политики национальной безопасности. Ряд шагов обеспечения национальной безопасности страны по некоторым важным направлениям уже приняты. Так, в течение 1990-х г. были приняты основополагающие наработки Совета Безопасности, военная доктрина, пакет законов, регулирующих информационные отношения и защиту информации, концепция экономической безопасности, федеральная программа по усилению борьбы с преступностью. Проведены исследования и подготовлены проекты концепций общественной, экономической и экологической безопасности. Активизация работы над изменением концепции национальной безопасности предусматривает внесение поправок в так называемые «профильные законы». Все эти шаги, безусловно, важны и актуальны и одновременно указывают те направления совместной деятельности граждан и государства, следование по которым позволит поднять систему обеспечения национальной безопасности на новый качественный уровень.

Анализ российского образовательного законодательства показывает, что в образовательном законодательстве РФ наблюдается недостаток системности, который проявляется в инверсии законотворческого процесса и в неполноте и отсутствии кодификации законодательных актов. Инверсия законотворческого процесса привела к тому, что законодатель едва ли не в каждый вновь разрабатываемый и принимаемый закон стремился вложить и определённые доктринальные идеи. Поэтому при условии преемственности курса образовательной политики национальная доктрина образования в Российской Федерации с неизбежностью частично повторяет уже действующие, но не исполняющиеся нормативные правовые акты. Базовые нормативно-правовые акты в сфере образования явились важной основой для реформирования всей системы образования. В результате, осуществленных реформ произошла демократизация российского образования, которая позволила реализовать академическую автономию высших учебных заведений, обеспечить многообразие образовательных учреждений и вариативность образовательных программ, развитие многонациональной российской школы и негосударственного сектора образования. Однако главная проблема образовательной политики России — это не отсутствующие или некачественные законы, а их хроническое неисполнение, которое предопределено тремя причинами: революционным характером социально-политического процесса; системным (прежде всего, экономическим) кризисом, рекордным по глубине и продолжительности;

политической системой, в которой гипертрофированная власть президента сочетается с крайне ограниченными возможностями парламента. Цели и задачи, провозглашенные в базовых нормативно-правовых актах по образованию часто весьма привлекательны, и в целом соответствуют задачам государства в сфере обеспечения национальной безопасности. В частности во многих из них указывается, что одной из стратегических задач российского образования является содействие формированию научно ориентированной модели экономики, основанной на знаниях, как одного из условий обеспечения качественного экономического роста и в конечном итоге решения национальной задачи удвоения валового внутреннего продукта в десятилетней перспективе. Однако данные утверждения впоследствии так и не были воплощены на практике. Большинство из провозглашенных в документах задач, требующих финансового сопровождения, не обеспечивается таковым на практике. Положение усугубляется тем, что поправки, внесенные в действующее законодательство по образованию, исключили положения о государственных гарантиях развития образования, о финансовых обязательствах перед системой, образования, о недопущении, сокращения, количества студентов, обучающихся за счет средств федерального бюджета. Также были отменены федеральные нормативы в области оплаты труда работников вузов, большинство видов льгот и социальной помощи, гарантий и компенсаций, как студентам, так и преподавателям. Все это указывает на то, что недостаточная результативность и продуктивность выполнения поставленных перед страной задач в сфере образования были обусловлены не столько неверно, выбранными приоритетами, сколько неэффективными методами их осуществления; отсутствием заинтересованности в модернизации образования со стороны различных общественных сил, недостаточной поддержкой со стороны региональных властей. Внутриотраслевой, замкнутый характер образовательной политики в ряде случаев привел не только к межведомственной, рассогласованности по различным вопросам проводимых реформ, но и к противодействию различных общественных групп процессу модернизации. Фактически не получили развития механизмы взаимодействия системы образования, рынка труда и общественных институтов. Главные проблемы российского образования на сегодняшний день заключаются в крайнем несовершенстве общефедеральных нормативных и организационно-экономических механизмов в образовании; предельно устаревшем его организационно-экономическом обеспечении, особенно в ключевой, сфере в содержании образования недостаточной сконцентрированности потенциала самой системы образования на «прорывных» направлениях развития, недостаточном для современных требований уровне профессионализма определенной части педагогических и управленческих кадров системы образования. Таким образом, в настоящее время Россия проходит сложный путь преобразования всей системы образования для формирования

эффективного механизма обеспечения национальной безопасности. Несмотря на некоторые позитивные изменения, произошедшие в отечественной системе высшего образования в последние годы (увеличение бюджетных ассигнований на развитие вузов, внедрение программ поддержки научных кадров и т.д.), в целом в российской высшей школе сохраняются многочисленные проблемы, которые не позволяют говорить в полной мере о том, что процесс модернизации данной сферы удовлетворяет потребности общества. Модернизация национальной системы образования, приведение ее в соответствие со сложившимися социально-экономическими условиями может быть осуществлено только путем тонкой настройки системы управления и ввода в действие управленческих механизмов нового типа, способных обеспечивать и поддерживать национальную безопасность страны. Решение указанных задач предполагает концентрацию финансовых и материальных ресурсов на приоритетных направлениях развития науки и техники, оказание поддержки ведущим научным школам, ускоренное формирование научно-технического задела и национальной технологической базы, привлечение частного капитала, в том числе путем создания фондов и использования грантов, реализацию программ развития территорий, обладающих высоким научно-техническим потенциалом, защиты интеллектуальной собственности в России и за рубежом. Только в этом случае Россия сможет сохранить и укрепить свой статус ведущей мировой державы, способной определять облик современного мира, а не приспосабливаться к происходящим переменам. Эффективная модернизация российского образования позволит создать необходимые условия для продвижения национальных интересов и обеспечения национальной безопасности России в 21 веке.

Международные исследования в области рисков, с которыми сталкивается педагог современной школы и которые вызывают наибольшее беспокойство у общественности, ученых, социологов, психологов, педагогов, показывают, что 15% субъектов образовательного процесса, среди которых не только студенты, но и преподаватели, в развитых странах мира (Франция, Германия, Бельгия, Голландия и пр.), проявляют симптомы психических страданий от ухода в себя до опасных привычек. Потеря интереса к семье, вузу, друзьям; суицидальные попытки, алкоголь, наркотики; анорексия, булимия; отказ от медицинской помощи, личной гигиены - этот перечень сформированных типов поведения, привычек пренебрежения к личному здоровью и безопасности, что получает все более широкое распространение в системе высшего образования среде. Телесное и душевное самочувствие человека в стенах учебного заведения рассматривается с позиций риска - курения, злоупотребления спиртными напитками, нарушения питания, то есть связывается с теми факторами, которые существенно его нарушают. Субъективное чувство одиночества также приравнивается к фактору риска, грозящему здоровью и безопасности. Данные тенденции обусловлены непрерывным нарастанием интенсификации учебной деятельности,

вызывающей так называемый школьный стресс у 80% участников образовательного процесса. Так, научные работы, проведенные в рамках проекта ВОЗ «Здоровье молодежи Европы», заключают, что 52% школьников боятся учителей, более 46% учащихся подвергаются унижению. С другой стороны, как показывает практика работы в вузе, будущие педагоги профессионального обучения, выходя на педагогическую и преддипломную практику, испытывают беспокойство и страх при самоутверждении и завоевании личного авторитета, как в коллективе педагогов, так и среди студентов учреждений среднего профессионального образования, в установлении оптимальных отношений для работы. В исследованиях приводится статистика, которая подтверждает незащищенность сегодняшнего преподавателя и студента от бытового хамства и вандализма. Доказано, что суициды, занимающие высокое место в статистике молодежной смертности, также во многих случаях связаны с чрезмерными стрессовыми ситуациями, сопровождающими процесс обучения и жизнь [10].

Поэтому поиск эффективных средств развития профессиональной педагогической культуры безопасности является одной из важнейших проблем современной педагогической науки и практики. Мы полагаем, что в данных условиях поэтапное вовлечение педагогических кадров в деятельность по развитию современной культуры безопасности возможно и должно реализовывать через культурно-массовые мероприятия, физкультурно-спортивную деятельность и др.. Именно через занятия творческой деятельностью и спортом, мы полагаем, что современный студент скорее приблизится к цели развития профессиональной педагогической культуры безопасности как к идеальному представлению о желательных изменениях в его личности. Именно так будет осуществлен переход от стратегической цели к тактическим и оперативным мероприятиям связанным с формированием художественно-эстетических и физкультурно-спортивных аспектах, которые лягут в основу теоретической модели развития культуры безопасности, наполнят содержание, выступят средствами и явятся связующим звеном с целью. Мы убеждены, что специально разработанные программы дополнительного образования, применяемые в нашем вузе, для подготовки будущих педагогов профессионального обучения и предусмотренные в них виды деятельности, позволят развивать все вышеперечисленные компоненты культуры безопасности, выраженные в конкретных качествах личности и профессиональных компетенциях. Данный вектор развития профессиональной педагогической культуры безопасности позволит вовлечь в художественно-эстетическую и физкультурно-спортивную деятельность не только различные субъекты образовательного процесса, начиная со студентов, но и различные институты, способные и готовые внести свой вклад в развитие культуры безопасности. Данный ракурс позволит наладить сотрудничество педагогического, творческого и спортивного сообщества и рассматривать проблемы профессиональной

педагогической культуры безопасности в рамках современной идеологии обучения через всю жизнь (long life learning).

К сожалению, научные исследования в области проблемы развития культуры безопасности в данном контексте грешат некоторой узконаправленностью. В основном рассматриваются вопросы безопасности студентов на занятиях физкультуры в контексте мер по избеганию травматизма или же в контексте здорового образа жизни в различных его трактовках как одного из эффективных средств достижения безопасной жизнедеятельности. По всей видимости, именно такое понимание обеспечено традиционным объединением дисциплин и направлений подготовки БЖ и ФК. Однако мы связываем проблему профессиональной педагогической безопасности с более широким социальным контекстом.

Мы полагаем, что творческая активность студентов, занятие физической культурой и спортом в рамках множества социальных и коммуникативных практик, технологий, эмоциональных, поведенческих, когнитивных, методологических, духовных факторов являются эффективнейшим средством преодоления современных рисков, связанных с образом жизни и здоровья всех субъектов образовательного процесса современной высшей школы. Это способствует социализации, укреплению солидарности, сплоченности, толерантности и взаимопомощи, то есть процессу безопасной эволюции всего общества. Мы убеждены, что в социальном контексте особый интерес представляют специальные образовательно-оздоровительные, спортивно-массовые и художественно-эстетические программы для будущих педагогов профессионального обучения, которые повышают ценностное отношение к личной и общественной безопасности.

Библиографический список

1. Бобыло А.М. Современная реформа российской высшей школы в контексте стратегии укрепления национальной безопасности Российской Федерации: дис. канд. полит. наук. - Владивосток, 2011. - 203 с.
2. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личностная ценность // Педагогика. - 1999. - № 3.
3. Виленский М.Я. Формирование физической культуры личности учителя в процессе его профессиональной подготовки : дис. ... д-ра пед наук. - М., 1990. - 384 с.
4. Воспитание и социализация в современной России: риски и возможности // Профессиональное образование. - 2006. - № 11. - С. 2-11.
5. Гафнер В.В. Новое мышление как основа безопасной жизнедеятельности. - Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2004. - С. 58-68.
6. Зарецкая И.И. Профессиональная культура педагога : учеб. пособ. - 2-е изд., перераб. и доп. - М. : АПКиППРО, 2006. - 116 с.
7. Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Аксиологический и культурологический подходы к исследованию проблем педагогического образования в научной школе В.А. Сластенина // Известия Российской академии образования. - М. : Издательский Дом «МАГИСТР-ПРЕСС», 2000. - № 3. - С. 45-58.
8. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап. - М., 2006. - 394 с.

9. Лук А.Н. Эмоции и личность. - М., 1982.
10. Трунов М.В., Орехов А.И. Профессиональная педагогическая культура безопасности: пути развития и совершенствования: - Тула, 2003. - 34 с.
11. Туревский И.М. Структура психофизической подготовленности человека: дис. д-ра пед. наук. - Тула, 1998. - 364 с.
12. Le Breton D. Conduites à risques. Des jeux de mort ou jeu de vivre. - Paris: PUF, 2002. - 119 с.

Е.А.Коняева

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ К РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В АСПЕКТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Становление современной системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство, сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике, учебно-воспитательном процессе. Смена образовательной парадигмы предполагает иное содержание, иные подходы, иные отношения, иной педагогический менталитет. Содержание образования обогащается новыми процессуальными умениями, развитием способностей оперирования информацией, творческим решением проблем науки и практики с акцентом на индивидуализацию образовательных программ. Важнейшей составляющей педагогического процесса становятся образовательные технологии.

Между тем, в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг. отмечается, что одной из проблем современного образования является недостаточное использование современных образовательных технологий [23]. Как справедливо отмечает Б.С. Гершунский, любые преобразования, реформы и инновации, если они претендуют на успешную реализацию и реальную поддержку в сфере образования, должны начинаться с «системы опережающего эти реформы и инновации педагогического образования, с подготовки будущих педагогов, а в особо экстремальных и неотложных ситуациях – с переподготовки педагогов, уже действующих» [7] (курсив наш). Это обуславливает актуальность проблемы готовности будущих педагогов к реализации современных образовательных технологий.

В научно-педагогической литературе имеются различные трактовки понятия «образовательная (педагогическая) технология», их более трехсот. Это понятие не имеет общепринятого и однозначного толкования. Многообразие формулировок зависит от того, как авторы представляют структуру и составляющие образовательно-технологического процесса.

Традиционно в зарубежной педагогической литературе для обозначения технологий, применяющихся в системе образования, используется понятие «educational technology», которое можно перевести как

«образовательная технология». Данное понятие является достаточно широким, поскольку оно может описывать любые технологии, применяющиеся в различных подсистемах образования (управлении, материальном обеспечении, финансах, повышении квалификации, подготовке кадров, учебном процессе образовательных учреждений различных типов и т. д.).

Однако, учитывая российский менталитет, интуитивно данное понятие ассоциируется с учебным процессом в образовательном учреждении, т.е. воспринимаются в значительно более узком смысле. Поэтому опираясь на выводы исследователей (В.В. Гузеев, М.В. Кларин, Т.С. Назарова, Е.С. Полат и др.) мы будем использовать понятие образовательной технологии именно как технологии специально организованного процесса взаимодействия (прямого или опосредованного) учителей и учащихся (преподавателей и студентов), направленного на достижение запланированных целей образования. Тогда понятия технологий обучения, формирования, развития, воспитания и т. п. образуют множество видовых понятий в классе образовательных технологий. Любая из них является технологией образовательной.

Кроме того, образовательной технологией называют и технические средства обучения, и информационные технологии, применяемые в образовании, и дистанционное обучение (особенно с применением современных технических средств и информационных сетей). В каждом конкретном случае речь идет об одном из видов образовательной технологии, поэтому он не может иметь только общее родовое имя, а должен включать указание на видовое отличие.

Исключение представляет понятие педагогической технологии, претендующее на ту же меру общности, что и понятие образовательной технологии. Это связано с тем, что образовательный процесс часто называют педагогическим. В определенном смысле понятия образовательной и педагогической технологий можно рассматривать как синонимы. Однако, учитывая возрастающую интеграцию российской и мировой систем образования и требования унификации терминологии, целесообразно отдать предпочтение термину «образовательная технология».

Формирование готовности будущего педагога к использованию современных образовательных технологий является неотъемлемым компонентом процесса профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения в вузе, поскольку одним из видов их профессиональной деятельности является организационно-технологическая, предполагающая организацию образовательного процесса с применением эффективных технологий подготовки рабочих (специалистов). Это получило отражение в перечне основных требований Федерального государственного образовательного стандарта ВПО к общекультурным и профессиональным компетенциям выпускника вуза по направлению подготовки 051000 «Профессиональное обучение (по отраслям)».

Центральным вопросом нашего исследования является вопрос определения педагогических условий, обеспечивающих готовность будущих педагогов профессионального обучения к реализации современных образовательных технологий, в частности технологии модульного обучения. Как отмечает Ю.К. Бабанский, эффективность педагогического процесса закономерно зависит от условий, в которых он протекает.

Прежде всего, рассмотрим, что такое условие и определим его характеристики. Условие как философская категория, «выражает отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. Сам предмет выступает как нечто обусловленное, а условие – как относительно внешнее предмету многообразие объективного мира» [27, с.497]. Кроме того, условие – это то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое), существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления. Совокупность конкретных условий данного явления образует среду его протекания, от которой зависит действие законов природы и общества. Условие как одна из категорий детерминизма образует, таким образом, момент всеобщей диалектической взаимосвязи [27, с.497-498].

В словаре русского языка С.И. Ожегова, условие определяется как: правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности; обстановка, в которой происходит что-нибудь; обстоятельство, от которого что-нибудь зависит [19, с.869].

В философском энциклопедическом словаре записано, что «условие – то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое), существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояния, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления» [27, с.563]. Философская трактовка понятия «условие», верная в целом, требует педагогического осмысления.

Педагогическим условиям педагоги-исследователи дают различные толкования. Например, педагогические условия – это сопутствующие фактору педагогические обстоятельства, которые способствуют (или противодействуют) проявлению педагогических закономерностей, обусловленных действием факторов.

Факторы и условия так тесно связаны между собой, что их четкое разграничение отсутствует. Фактор (от латинского *factor* – делающий, производящий) определяется как «причина, движущая сила какого-либо процесса, явления, определяющая его характер или отдельные его черты». [24, с.1401].

В философской литературе фактором называется активно действующая сила, вызывающая положительное или отрицательное изменение в состоянии объекта анализа. Выделяются факторы-условия и факторы-причины. Фактор-условие – это фактор, от наличия которого зависит возникновение или исчезновение следствия, которого он сам по себе не

производит. Фактор-причина по отношению к следствию выступает одновременно и как причина трансформации следствия, и как условие, необходимое для возникновения последнего. Между факторами и условиями существует диалектическая взаимосвязь, выражающаяся во взаимопереходах. Поэтому факторы нередко выполняют роль условий. Однако, в отличие от фактора, непосредственно порождающего то или иное явление, условие составляет ту среду, в которой явление возникает, существует и развивается.

По мнению В.И. Андреева, «педагогические условия – это итог целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов, содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей» [2].

В научных исследованиях предпринимались попытки классификации условий, содействующих активизации познавательной деятельности и разработки систем эффективного управления деятельностью по усвоению знаний.

Так, Т.И. Шамова группирует условия, содействующие активизации познавательной деятельности следующим образом:

- условия, в которых доминирует цель – обеспечение формирования мотива деятельности;
- условия, цель которых заключается в обеспечении успеха формирования знаний и умений на основе управления процесса обучения;
- условия, в которых главное – включить каждого индивида в активное учение [30].

Н.Ф. Талызиной [26] разработана система условий эффективного управления деятельностью по усвоению знаний, которая включает в себя:

- необходимость точного указанного объекта, наличие конструктивной однозначно понимаемой цели, наличие программного воздействия на процесс с учетом составляющих;
- получение и переработка информации;
- реализация корректирующего воздействия.

Эти общепедагогические требования уместны для управления любым процессом усвоения знаний и умений, в том числе при формировании готовности будущих педагогов профессионального обучения к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе.

Система подготовки будущих педагогов к реализации технологии модульного обучения может успешно функционировать только при определенном комплексе условий, поскольку случайные, разрозненные условия не могут решить эту задачу эффективно. Исследования показывают, что совокупность условий должна представлять собой динамичный комплекс, который охватывал бы все стороны изучаемого явления и в то же время учитывал изменяющийся характер профессионально-педагогической подготовки студентов.

Исходя из вышеуказанных определений, мы резюмируем определение педагогических условий. Педагогические условия готовности будущих

педагогов профессионального обучения к реализации технологии модульного обучения представляют собой комплекс мер в процессе обучения студентов, обеспечивающий повышение их профессиональной компетентности.

Исходя из вышесказанного, мы выделяем следующие педагогические условия готовности будущих педагогов профессионального обучения к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе:

- в основу организации учебной деятельности студентов положена педагогическая рефлексия, являющаяся ключевым звеном в профессиональном самоопределении личности;

- содержание дисциплин психолого-педагогического цикла структурируется с учетом модульного подхода, предполагающего сочетание целевой установки, ведущих принципов конструирования учебных модулей и дидактических материалов к ним, системы контроля и оценки;

- образовательный процесс осуществляется на основе индивидуализации практической подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности через организацию взаимодействия в малых группах.

Рассмотрим состояние разработанности выделенных нами педагогических условий в теории науки.

Одним из компонентов технологии модульного обучения является организация рефлексивной деятельности. Следуя логике нашего исследования, раскроем, какой смысл мы вкладываем в понятия «рефлексивная деятельность» и «педагогическая рефлексия». С этой целью проанализируем, как представлена рефлексия в философских, психологических и педагогических исследованиях.

Этимология слова «рефлексия» восходит к позднелатинскому (*reflexus* – отраженный), которое буквально переводится – «обращение назад, размышление о своем внутреннем состоянии, самопознание, самоанализ» [19, с.701]. В философии это понятие трактуется как «форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов», как «принцип мышления, направляющий человека на осмысление и сознание собственных форм и предпосылок; деятельность самопознания, раскрывающую внутреннее строение и специфику духовного мира человека» [27, с.262].

В психологии рефлексия понимается как «процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний», как «... процесс удвоенного, зеркального взаимоотображения субъектами друг друга, содержанием которого выступает воспроизведение, воссоздание особенностей друг друга» [15, с. 318 – 319].

В отечественной психологии изучение рефлексии началось исследованиями Б.Г.Ананьева, П.П.Блонского, Л.С.Выготского, С.Л.Рубинштейна, И.М.Сеченова и других. В них термин «рефлексия»

использовался в качестве объяснительного принципа организации и развития психики человека.

Как показало исследование С.Ю.Степанова и И.Н.Семенова [25], в настоящее время понятие «рефлексия» выступает в психологической науке в следующих качествах:

1. В качестве объяснительного принципа для раскрытия содержания различных факторов, полученных в экспериментальных исследованиях психических процессов, личности, общения.

2. В качестве существенного компонента какого-либо другого психического процесса, например, творческого мышления.

3. В качестве предмета специального психологического исследования, (например, исследование рефлексивных ожиданий личности, рефлексивных механизмов мышления у подростков и др.).

При этом в зависимости от задач исследования, акцентируется та или иная сторона рефлексии. С.Ю.Степанов и И.Н.Семенов [25] отмечают, что в отечественной психологии изучаются четыре основных аспекта рефлексии: кооперативный, коммуникативный, личностный и интеллектуальный.

Исследованию кооперативного аспекта рефлексии посвящены работы Н.Г.Алексеева, Г.П.Щедровицкого и др. В них рефлексия интерпретируется как «выход» субъекта во внешнюю позицию по отношению к деятельности. Кооперативный аспект рефлексии обеспечивает согласование профессиональных позиций и совместных действий субъектов в коллективной деятельности.

Специфика коммуникативного аспекта рефлексии изучается в работах Г.М.Андреевой, А.В.Петровского, Л.А.Петровской и других. В них рефлексия рассматривается как существенная составляющая развитого общения межличностного восприятия и определяется как «...осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению» [3, с.145].

Исследование личностного аспекта рефлексии отражено в работах К.С.Абульхановой-Славской, И.Н.Семенова и С.Ю.Степанова и других. Общим для них является понимание рефлексии как процесса осмысления человеком своего внутреннего мира, своего состояния и деятельности.

Выявлению интеллектуального аспекта рефлексии посвящены исследования Н.Г.Алексеева, В.В.Давыдова, В.И.Слободчикова и других. В.В.Давыдов трактует рефлексю как способность субъекта «выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия» [9, с. 341]. Такой подход позволяет раскрыть психологические механизмы когнитивных процессов, в частности, теоретического мышления.

В своем исследовании мы поддерживаем точку зрения В.А.Метаевой, которая определяет рефлексю как «сложное интегративное образование, обусловленное индивидуальными психолого-физиологическими и личностными качествами субъекта, профессиональными способностями и знаниями» [17, с.19] и считает, что для «возникновения рефлексии в

деятельности должны содержаться затруднения, тогда она дает возможность развития ... деятельности через рефлексию опыта» (там же).

Таким образом, анализ научной литературы позволяет нам охарактеризовать рефлексию с различных методологических позиций и подчеркнуть их многообразие через определения данного понятия, в которых оно характеризуется как: объяснительный принцип человеческого мышления; активность сознания; процесс осмысления и понимания; особый вид познания; исследовательский акт, направленный на себя; механизм сферы продуктивного мышления; компонент творческого мышления; процесс самоанализа; важнейший механизм саморегуляции; понимание самого себя и другого человека с помощью разума и так далее.

Мы считаем, что нет смысла противопоставлять друг другу все эти характеристики рефлексии и доказывать, какая же из них более точная, так как их многообразие только подтверждает то, что рефлексия имеет большое значение в профессиональном становлении личности.

Мы солидарны с мнением К.А. Абульхановой-Славской, что роль рефлексии в осознании и выработке критериев оценки своей личности, своих способностей, притязаний, предполагаемой деятельности, создает личности чувство свободы, маневра, свободы выбора, свободы отказа. Это есть основа субъективности самосознания. Все моменты, существенные для самосознания, саморазвития, творческой и профессиональной самореализации, могут и должны быть отрефлексированы. Рефлексия выступает как детерминанта профессионального становления личности [1].

Категория «деятельность» представлена как в научной литературе рядом глубоких теоретических исследований, осуществленных в разных аспектах. В психологии деятельность определяется как «форма активного отношения человека к окружающему миру, определяемая осознанной целью и связанная с преобразованием действительности» [21, с.293], «... форма психической активности личности, направленная на познание и преобразование мира и самого человека» [12, с.37].

Подобная трактовка является общепризнанной и в философии: деятельность трактуется как «процесс, в ходе которого человек воспроизводит и творчески преобразует природу, делая тем самым себя деятельным субъектом, а осваиваемые им явления природы – объектом своей деятельности» [27, с.108].

Субъективность деятельности находит свое выражение в установках, целях и мотивах, которые определяют направленность и избирательность деятельности как «специфической человеческой формы отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование в интересах людей» [5, с.381]. Деятельность включает в себя цель, средства, результат и сам процесс (там же).

Учитывая вышеизложенное и исходя из контекста нашего исследования, мы определили рефлексивную деятельность как особую специфическую форму отношения человека к миру, к самому себе,

обусловленную индивидуальными психолого-физиологическими и личностными качествами, профессиональными способностями и знаниями, позволяющую ему ориентироваться в непрерывно меняющихся жизненных ситуациях, выделять главное, ставить цели и выбирать оптимальные способы взаимодействия с окружающей средой. В конечном итоге развитие способности человека к рефлексивной деятельности обеспечивает формирование потребности в постоянном повышении профессиональной квалификации и профессиональной мобильности специалиста.

Как известно, ведущей деятельностью на этапе профессиональной подготовки специалиста является учебно-профессиональная. Профессиональное самоопределение, вхождение в профессию является ведущей характеристикой студентов вуза. Рефлексивность же выступает в качестве системообразующего фактора профессионально-личностного самоопределения и духовно-творческого становления личности. Поэтому при организации опытно-экспериментальной работы по избранной нами проблеме целесообразно обратить внимание именно на формирование профессиональной, а точнее, педагогической рефлексии. Именно обогащение рефлексивного опыта в будущей профессионально-педагогической деятельности, на наш взгляд, является тем фактором, который посредством специально созданных условий будет активизирован и, соответственно сам будет способствовать духовно-творческому и профессиональному становлению личности.

Профессионально-педагогическая подготовка будущих педагогов профессионального обучения включает в себя три основных блока: общекультурная подготовка, психолого-педагогическая подготовка и специальная подготовка.

Целью общекультурной подготовки является формирование у будущих педагогов общей культуры личности, стоящей на гуманистической позиции и способной к саморазвитию; формирование адекватной самооценки.

Цель психолого-педагогической подготовки заключается в формировании у будущих педагогов с опорой на деятельностный подход средств их профессионального самоопределения и саморазвития, обеспечении овладения структурой педагогической деятельности путем ее исследования, прогнозирования, реализации. Психолого-педагогическая подготовка предусматривает вооружение студентов знаниями закономерностей педагогического процесса, выработку педагогических умений и навыков, необходимых для самостоятельного осуществления педагогической деятельности.

Система психолого-педагогической подготовки будущих педагогов профессионального обучения включает в себя следующие компоненты: методологическая, теоретическая, методическая и практическая (технологическая) подготовка.

Цель специальной подготовки будущих педагогов состоит в обеспечении их знаниями по специальности, в овладении содержанием и

методами науки, которая является основой учебного предмета в образовательном учреждении. Умения рефлексивной деятельности в рамках специальной подготовки будущих педагогов профессионального обучения необходимы для осознания информации, связанной с содержанием, целями, задачами изучения цикла специальных дисциплин; самооценки и самокоррекции уровня овладения соответствующими знаниями и умениями.

Рефлексивные умения в педагогической деятельности являются, таким образом, интегральными и необходимыми для обработки, осознания информации в рамках общекультурной, психолого-педагогической и специальной подготовки. Место рефлексивных умений в системе профессионально-педагогической подготовки студентов педвуза изображено схематически на рисунке 1.



Рис. 1. Место рефлексивных умений в системе профессионально-педагогической подготовки студентов педагогического вуза

В соответствии с вышесказанным, педагогическая рефлексия в нашем понимании представляет собой специфическую форму отношения будущего педагога к самому себе, к педагогической деятельности, углубленное знание о структуре этой деятельности и соотнесение этого знания со своим наличным потенциалом и включает кроме самонаблюдения, весь арсенал методов психолого-педагогического исследования – от самоотчета до анкетирования и тестирования.

Рассмотрим второе педагогическое условие – структуризация отдельных разделов общепедагогических дисциплин с учетом модульного подхода. Известно, что конкретное содержание образования по образовательным областям и отдельным дисциплинам определяется учебными программами и учебниками.

Содержание учебных дисциплин конкретизируется в учебных программах, которые представляют собой нормативный документ, устанавливающий состав, структуру, последовательность предъявленного к изучению материала по каждой дисциплине с распределением его по годам обучения, по разделам и темам [11, с.65].

По каждой теме обозначаются объем знаний (понятия, факты, основные законы, рекомендации), способы деятельности (виды упражнений, типы задач, умения и навыки). В программах указываются предполагаемые результаты обучения, определяются межпредметные связи, опорные знания, необходимые для успешного изучения темы или раздела. Нередко задается и примерная методическая модель изучения материала (опорные понятия, логика и общие методы работы).

Любая программа должна содержать: объяснительную записку, в которой определяются цели и основные направления работы по курсу, выделяются ведущие идеи, ключевые подходы, наиболее общие методы изучения; тематический план с примерным распределением часов по темам; разделы, раскрывающие содержание каждой темы с выделением подлежащих изучению фактов, доказательств, законов, теорий, следствий, прикладных объектов, а также обязательных для овладения умений и навыков; методические указания о способах изучения разделов курса (методы, основные демонстрации, практические работы и т.д.); библиографию с указанием основной и дополнительной литературы.

Исторически сложилось две системы построения учебных программ: линейная и концентрическая.

Сущность линейного способа построения учебных программ состоит в том, что отдельные части учебного материала выстраиваются как бы по одной линии и образуют непрерывную последовательность тесно связанных между собой и взаимообусловленных звеньев – ступеней учебной работы, как правило, только один раз. Причем, новое выстраивается на основе уже известного и в тесной связи с ним. Линейное построение логично, экономно, однако не позволяет в должной мере обеспечить глубину и осознанность проработки изучаемого материала в силу возрастных ограничений, особенно в младших классах.

Концентрический способ построения учебных программ допускает изложение одного и того же материала несколько раз, но с элементами усложнения, с расширением, обогащением содержания образования новыми компонентами, с углублением рассмотрения имеющихся между ними связей и зависимостей. И хотя концентризм замедляет темп обучения, требует больших затрат времени на изучение учебного материала, порой порождает у

обучаемых иллюзии знания тех вопросов, с которыми они повторно сталкиваются, что, естественно, снижает уровень их активности в обучении, концентризм позволяет добиться более глубокого овладения знаниями и более существенного продвижения в развитии.

Негативные стороны линейного и концентрического построения программ удастся нейтрализовать, а сильные стороны сохранить при использовании так называемого спиралевидного расположения материала. Особенность такого подхода в том, что изучаемая исходная проблема разрешается постепенно – на основе расширения и углубления круга знаний, познавательного опыта. Процесс идет непрерывно, а не путем эпизодических, часто с перерывом в несколько лет, возвращений к тем или иным проблемам (Ч.Куписевич).

К сожалению, как отмечает В.И.Загвязинский, пока в программах не удастся в должной мере отразить основной результат обучения – уровень развития, степень самостоятельности обучаемых, подготовку их к творческой деятельности. Основная трудность заключается в том, что эти показатели очень вариативны, индивидуальны и их унификация или лимитирование очень опасны для живой практики [11, с.66]. Поэтому возникает необходимость поиска новых подходов к построению учебных программ.

Одним из таких подходов является модульный подход. Структурирование программы осуществляется на основе модулей. Модуль понимается нами как инвариантное интегрирующее средство, обеспечивающее систематизацию содержания не только одной учебной дисциплины, но и систематизацию содержания между дисциплинами, направленную на решение задач повышения качества профессиональной подготовки обучаемых. Поскольку любая учебная дисциплина представляет собой систему, то модуль позволяет технологизировать структурирование ее предметного содержания по следующему алгоритму: определение системы, ее структуры, норм, методов и результата функционирования.

Для осуществления действий по построению модульной программы П.А.Юцявичене и Т.И.Шамова ориентируют на выполнение определенных требований. Так, П.А.Юцявичене [31] выделяет следующие принципы:

- целевое назначение информационного материала;
- сочетание комплексных, интегрирующих и частных дидактических целей;
- полнота учебного материала в модуле;
- относительная самостоятельность элементов модуля;
- реализация обратной связи;
- оптимальная передача информационного и методического материала.

В интересах нашего исследования раскроем эти принципы более подробно.

Содержание банка информации строится, исходя из дидактических целей. Если требуется достижение познавательных целей, то банк информации формируется по гносеологическому признаку. Такие модули

П.А.Юцявичене называет модулями познавательного типа. Если требуется достижение деятельностных целей, применяется операционный подход к построению банка информации, в результате получаются модули операционного типа.

Сочетание комплексных, интегрирующих и частных дидактических целей автор представляет в виде пирамиды дидактических целей (рис. 2).

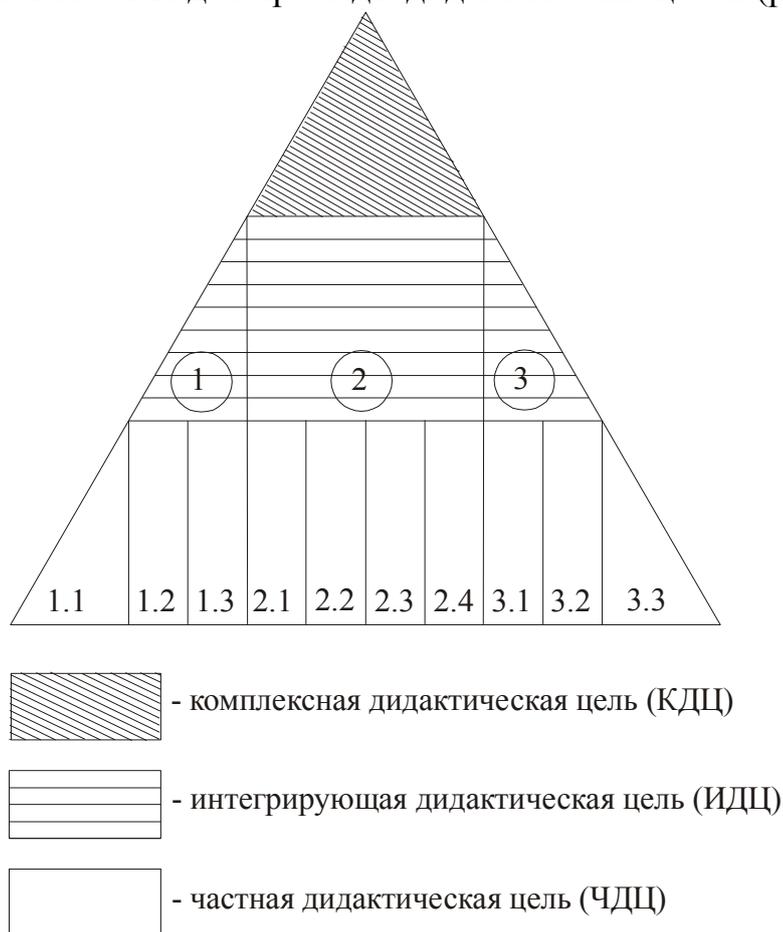


Рис. 2. Сочетание дидактических целей (П.А.Юцявичене)

Комплексная дидактическая цель реализуется всей модульной программой. КДЦ объединяет интегрирующие дидактические цели, реализацию каждой из которых обеспечивает конкретный модуль. Каждая интегрирующая дидактическая цель состоит из частных дидактических целей. Каждой частной цели в модуле соответствует элемент обучения. Частные дидактические цели могут быть автономными или взаимосвязанными.

Полнота учебного материала обеспечивается следующим образом: излагаются основные моменты учебного материала; даются пояснения к этому материалу; указываются возможности дополнительного углубления в материал или его расширенного изучения посредством использования ТСО, различных методов обучения или рекомендуются конкретные литературные источники; даются теоретические и практические задания и пояснения к их выполнению.

Относительная самостоятельность модулей обеспечивается, прежде всего, достижимостью поставленных интегрирующих дидактических целей, а также возможностями выбора либо самих модулей, составленных с учетом различных возможностей обучающихся, либо отдельных элементов самого модуля.

Реализация обратной связи предполагает следующее: модуль должен быть обеспечен средствами входного контроля, показывающего уровень подготовленности обучаемого к его усвоению; необходимость применения текущего, промежуточного и обобщающего контроля, а также самоконтроля.

Для оптимальной передачи информации в модулях следует за основу структуры модуля брать структуру его учебных элементов плюс три дополнительных. Один из них всегда идет первым и предназначен для раскрытия интегрирующих и частных дидактических целей. Второй – предпоследний – предназначен для обобщения информационного материала, представленного в модуле. Третий всегда идет последним и предназначен для контроля усвоения.

В своем исследовании мы придерживаемся мнения К.Я. Вазиной [6], что при проектировании модуля необходимо придерживаться следующих направлений:

1. Определить объективный процесс и констатировать соответствующую ему модель (систему), позволяющую описать изучаемый процесс или явление.
2. Установить научные нормы (законы: всеобщие, общие, частные: правила, инструкции и т.д.), по которым протекает изучаемый процесс (работает система).
3. Зафиксировать метод, позволяющий через показатели устанавливать норму протекания изучаемого процесса.
4. Выявить основное свойство изучаемой системы.
5. Определить количество модулей в соответствии с целями обучения (глубиной изучения содержания, соответствующего стандарту образования).

Анализируя указанный алгоритм, можно сделать вывод, что он полностью соответствует структуре модуля. Это еще раз подчеркивает инвариантность, универсальность и технологичность предлагаемого нами модульного подхода к обучению.

Модуль позволяет структурировать содержание внутри каждой учебной дисциплины, но что более ценно, он выступает интегрирующим средством систематизации содержания учебной дисциплины. Содержание программы набирается как система взаимосвязанных систем, полностью отражающая содержание учебной дисциплины в общепринятом понимании.

Благодаря такому модульному обучению педагог дозирует содержание, понимает какая информация обсуждается и с какой целью. Обучаемый же осознает, что он «принимает» и зачем ему это нужно. Цели педагога и обучаемых могут центрироваться на структуре системы (элементы, нормы связей, функции, свойства), либо на методе ее функционирования (нормы,

алгоритмы, по которым работает система). Графически эта «центрация» изображена на рисунке 3.

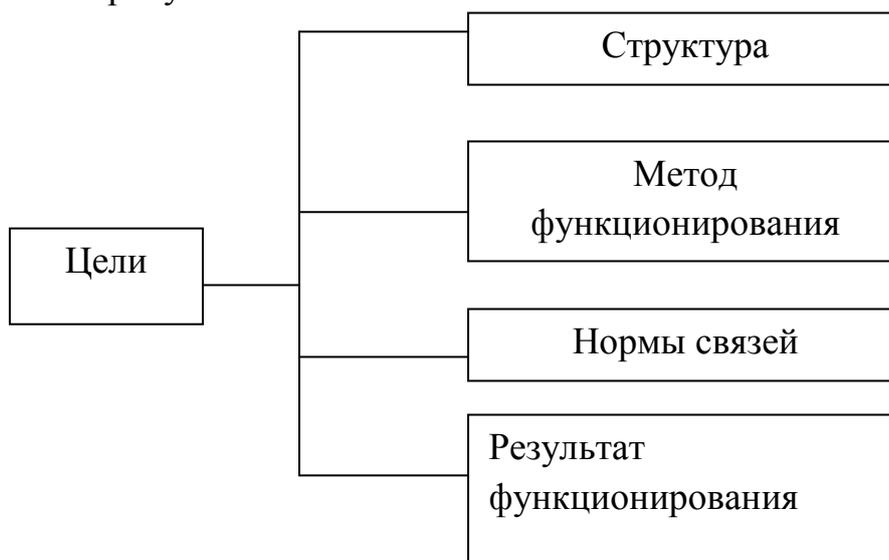


Рис. 3. «Центрация» целей педагога и обучаемых в модульном обучении

Получается, что процесс освоения программного содержания обучения должен пройти следующий путь: первоначальное обобщенное представление об объективном мире (познание всеобщих законов развития естественной и социальной среды); конкретизация и углубление понятий и представлений о функционировании и развитии объективного мира (познание объективных процессов, происходящих по общим, частным законам); построение практической деятельности с учетом требований объективных законов.

Движения от одного уровня познания к другому можно добиться, если сохранить в содержании его сущностные характеристики (свойства, функцию системы), которые постепенно углубляются и конкретизируются. Именно эта сущностная программная часть, заложенная в модуле, является основой содержания любой учебной дисциплины, она изучается с разных позиций: с позиции всеобщих, общих законов движения материи, с позиции частных случаев (отдельных объективных процессов) проявления этих законов, с позиции практической деятельности человека, построенной по требованиям этих законов.

В соответствии с указанным подходом к структурированию содержания учебных дисциплин, нами разработана модульная программа дисциплины «Общая и профессиональная педагогика».

Осуществление профессионально-педагогической подготовки требует знания и умелого использования разнообразных форм организации образовательного процесса, их постоянного совершенствования и обновления.

«Форма (от лат. forma) – внешнее выражение какого-либо содержания; установленный образец чего-либо» [4, с.1287]. В философском словаре

форма трактуется как «способ существования и выражения содержания» [27, с.521].

Если рассматривать форму применительно к образовательному процессу, то можно определить ее как «... способ предоставления образовательных услуг, учитывающий режим жизнедеятельности обучаемого и его социально-психологические особенности» [22, с.469].

В отечественной педагогике накоплен значительный материал по различным формам обучения и их сочетанию (М.А.Данилов, Б.П.Есипов, М.Н.Скаткин, С.Т.Шацкий и др.). Так, И.М.Чередов дает следующее определение формы организации обучения: «это конструкция отрезка процесса обучения, которая предполагает упорядочение, налаживание, приведение в систему взаимодействия учителя с учащимися при работе над определенным содержанием учебного материала» [28, с.31].

В своем исследовании мы придерживаемся мнения В.И.Загвязинского, что форма организации образовательного процесса – это «... способ, характер взаимодействия педагога и учащихся между собой, учащихся с изучаемым материалом. Принимая законченный характер, форма выражается в упорядоченности учебного процесса в отношении позиции его субъектов, их функций, а также завершенности циклов, отрезков, единиц обучения по характеру деятельности и по времени» [11, с.130].

Несмотря на различия в обозначении («формы организации обучения», «формы организации учебной деятельности», «формы организации учебной работы», «формы организации образовательного процесса»), в нашем исследовании будем использовать их как идентичные.

В психолого-педагогической литературе общепризнанно, что максимальной продуктивностью, с точки зрения результата учения, обладают формы учебной деятельности, предполагающие организацию процесса совместного решения поставленных задач. Традиционно к ним относят: фронтальную организацию учебной деятельности учащихся; индивидуальные способы организации учебного труда учащихся; коллективную познавательную деятельность учащихся; групповую учебную работу учащихся.

В интересах нашего исследования более подробно рассмотрим групповую форму организации учебной работы, в частности, работу в малых группах.

Еще древнеримский теоретик ораторского искусства Квинтилиан говорил о том, что ученикам гораздо приятнее и удобнее подражать при учении своим товарищам, которые уже несколько преуспели в учении, чем своему учителю. Он уделял значительное внимание индивидуальному подходу к ученику в зависимости от его ума и способностей. Ратовал за общественный характер обучения, т.к. в школе развивается дух соперничества в овладении знаниями, который оказывается хорошим стимулом в обучении.

Серьезные попытки построить научную систему групповой работы были предприняты в начале 20-го столетия. В это время возникли и достаточно широко внедрялись такие виды групповой работы, как свободная групповая работа (Франция); Дальтон-план (США); звеньевая форма учебной работы, лабораторно-бригадный метод, метод проектов (Россия). Мы не будем делать подробный анализ указанных форм. Это обусловлено тем, что в отечественной образовательной системе ведущей является классно-урочная система, сочетающая в себе фронтальную, групповую и индивидуальную формы организации обучения. Можно только отметить, что в конце 60-х начале 70-х годов с появлением публикаций И.М.Чередова и Х.И.Лийметса интерес к групповой работе несколько возрастает. Появляются работы по проблемам организации совместной деятельности в малых группах, изучаются условия организации группового взаимодействия обучаемых в учебном процессе.

В интересах нашего исследования рассмотрим понятия «взаимодействие» и «малая группа». В словаре русского языка взаимодействие определяется как «взаимная связь явлений» [19, с.77]. В философской литературе взаимодействие трактуется как «процесс взаимного влияния тел друг на друга, наиболее общая, универсальна форма движения, развития. Взаимодействие определяет существование и структурную организацию всякой материальной системы, ее объединение наряду с другими телами в систему большего порядка, свойства всех тел, процессов и явлений» [27, с.59].

В психологии под взаимодействием понимают «процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь. Взаимодействие выступает как интегрирующий фактор, способствующий образованию структур» [15, с.43].

С точки зрения деятельностных позиций взаимодействие – это вид деятельности, который предполагает единство, взаимообусловленность связей двух основных его компонентов – деятельности обучения и деятельности учения, а также их субъектов – преподавателя и студентов в целостном педагогическом процессе.

Таким образом, в нашем понимании взаимодействие – это философская категория, отражающая процессы воздействия объектов друг на друга, их взаимную обусловленность и порождение одним объектом другого. Взаимодействие – объективная и универсальная форма движения, развития, определяет существование и структурную организацию любой материальной системы.

Взаимодействуя в процессе групповой формы работы, преподаватель и студент проходят путь от учебного взаимодействия до учебного сотрудничества, усваивая типы взаимодействия, преобразуясь в единый совокупный субъект образовательного процесса.

Описание и характеристики малых групп довольно подробно представлены в отечественной социальной психологии (Г.М.Андреева, Я.Л.Коломинский, Б.Д. Парыгин и др.). Учеными изучено взаимодействие личностей в малой группе, структура, типы взаимодействий в группе.

В психологическом словаре дается следующее определение малой группы – это «относительно небольшое число непосредственно контактирующих индивидов, объединенных общими целями или задачами» [15, с.73].

В нашем исследовании под малой группой мы будем понимать такую социальную группу, состоящую из 5-6 человек, между членами которой есть непосредственные связи.

Опыт практически работающих педагогов с малыми группами, и наш в том числе, убеждает, что малая группа численностью 3 человека действительно может успешно справиться с решением дидактических задач, особенно, если она состоит из студентов разного уровня подготовленности, то есть в нее входят и хорошо успевающие. Однако для решения проблемы социализации личности каждого она не располагает достаточными эмоциональными и интеллектуальными резервами.

С другой стороны, группы численностью 8-9 человек не всегда оказываются управляемыми лидером-ровесником и, как правило, через небольшой промежуток времени взаимодействия внутри нее обнаруживается несовпадение индивидуальных темпов в усвоении информации либо уровней готовности к сотрудничеству со сверстниками.

Исследования психологов показали, что величина малой группы может сказываться на мотивации деятельности (уменьшение интереса к групповой задаче, желания работать над реализацией). Сеть внутри групповых коммуникаций при росте малой группы все более центрируется вокруг наиболее активных ее участников. Личный вклад активных членов группы в ее работу возрастает, а индивидуальные вклады других уменьшаются. В результате общая деловая активность и эффективность малой группы в целом снижается.

Что же представляет собой групповая форма работы? Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что на определение сущности групповой формы работы существуют различные точки зрения. Мы солидарны с мнением Ю.В. Гутровой [8], что это объясняется ее сложностью, обилием черт, характеризующих ее сущность, выделением и акцентированием отдельных ее аспектов, сложностью исторического пути развития групповых форм организации учебной работы.

Так, Х.И. Лийметс под групповой формой работы понимает такую форму проведения занятий, при которой учащиеся класса разбиты на группы из 3-8 человек, работающие над учебным материалом совместно, во взаимной зависимости, по согласованному между собой плану или порядку работы. Задания могут быть для всех групп данного класса либо одинаковыми, либо различными. Групповую форму работы характеризует

непосредственное взаимодействие между учениками, их совместная согласованная деятельность [16].

И.М. Чередов считает, что работа в группах обусловлена потребностью в общении: «работая в составе группы, обучающиеся на собственном опыте убеждаются в пользе совместного планирования, распределения обязанностей, взаимодействия. Они сплачиваются между собой, приучаются действовать согласованно, слаженно, испытывая чувство коллективной ответственности за результат совместной деятельности. Групповая форма организации работы, кроме того, делает явным усилия и способности каждого, что является естественным стимулом здорового творческого соревнования» [28].

В исследовании М.Д. Дежниковой [10] подчеркивается, что социальная и психологическая обусловленность групповой деятельности позволяет определить ее как активный, целенаправленный, осознанно-регулируемый процесс взаимодействия кооперативных личностей с окружающим предметным и материальным миром при реализации групповой социальной роли.

В.В. Котов определяет групповую работу как форму коллективной деятельности – способ организации совместных усилий обучаемых по решению поставленной на занятии учебно-познавательной задачи в составе группы (совместное планирование выполнения учебно-трудовых операций, обсуждение и выбор способов решения учебных задач, взаимопомощь, сотрудничество в процессе труда) [14].

В нашем исследовании под формой организации обучения студентов в малых группах будем понимать способ организации совместной деятельности студентов на занятии при опосредованном руководстве и сотрудничестве с преподавателем, когда взаимодействие между преподавателем и студентами осуществляется по принципу: «преподаватель – группа сотрудничающих между собой студентов».

Следуя логике нашего исследования, рассмотрим вопрос о комплектовании малых групп. Практически все исследователи отмечают, что необходимо учитывать учебные возможности обучаемых, их работоспособность, интерес к предмету, межличностные отношения, но принципы формирования групп предлагаются самые различные.

Так, Т.М. Николаева предлагает объединять обучаемых по принципу взаимопомощи, по «территориальному» принципу, по тождественности интересов [18]. И.А. Чуриков предлагает выделять группы с выраженными познавательными возможностями и живым интересом к предмету и группы с достаточными познавательными возможностями, но без особого интереса к предмету [29]. О том, как практически осуществляются предлагаемые способы комплектования групп, авторы не говорят.

Несколько иначе к решению проблемы подходит С.А. Полетило. Он предлагает следующие принципы комплектования малых групп [20]:

- все группы должны быть группами смешанного состава, т.е. в каждую группу включаются различные по учебным возможностям обучаемые – сильные, средние, слабые;

- при комплектовании групп в большой степени учитываются психологические особенности обучаемых. В первую очередь речь идет о психологической совместимости. Автор считает, что не следует включать в группу тех обучаемых, с кем хотя бы один член группы не желает работать. На наш взгляд, данное высказывание выглядит слишком категорично и на практике может оказаться трудновыполнимым.

С этой точки зрения нам импонирует точка зрения И.С.Коребо. Автор вводит понятие «подвижная группа», которая означает возможность перехода из одной группы в другую (перекомплектацию), смену лидеров, варьирование численностью группы в зависимости от цели и задачи урока [13, с.61]. И далее выделяет основные виды подвижных групп:

- группы смешанного состава: по учебным возможностям, уровням обученности и развития; по психологическим особенностям, в первую очередь качествам мышления: самостоятельности, гибкости, поисковой направленности, широте, лабильности и подвижности, динамичности и резистентности;

- дифференцированные группы, комплектуются по уровню обученности, развития по способностям: сильные, средние, слабые, либо по различным качествам мышления (там же).

Таким образом, проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы пришли к выводу, что ни у одного из авторов нет достаточно полно разработанной концепции комплектования малых групп, в которой бы учитывались все факторы и обстоятельства, позволяющие оптимально решать этот вопрос в зависимости от содержания учебного материала, уровня подготовки и развития обучаемых, видов их учебной деятельности, наличия или отсутствия предшествующего опыта использования групповых форм работы.

Нельзя, конечно, согласиться с тем, что на все случаи имеется оптимальный вариант комплектования. Это можно заключить и из теоретических соображений: учебный процесс настолько многообразен и по содержанию учебного материала, и по образовательным целям, и по методам работы, что применение универсальных форм организации деятельности обучаемых никогда не бывает эффективным. Об этом, в частности, свидетельствует вся история развития форм организации учебной работы обучающихся.

В своем исследовании мы выделяем следующие принципы комплектования малых групп: принцип личных симпатий и общности содержательного интереса (индивидуальных внутренних целей); принцип перераспределения, обмена ролями; принцип варьирования составом группы.

Таким образом, резюмируя вышесказанное, мы делаем вывод, что групповая форма учебной работы студентов может использоваться в трех

направлениях. Первое: организационное, цель которого обучение студентов способам организации, то есть достижение определенных результатов в обучении с помощью специально осуществляемых организационных действий или специально созданных организационных условий. Групповая работа заставляет студента ставить цели и находить соразмерные его возможностям способы работы. Второе: рефлексивное, цель которого состоит в обучении студентов рефлексивным действиям. В этом случае результаты своей работы студенты обязательно должны оформлять рефлексивно, выделяя способы организации групповой работы и новые для них и уже освоенные ими, способы интеллектуальной, мыслительной работы, способы решения задач. А также они должны соотносить полученные результаты с определенными этапами освоения материала. Третье: мыслительное, основная цель которого состоит в продуцировании мышления, и при том – коллективного. Коллективное мышление предполагает использование коммуникации, понимания, работу с разными мыслительными предположениями, следовательно, – оппонирование, защиту своей точки зрения, последующую рефлексиию.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Психология и сознание личности: (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избр. психол. тр. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т.; Воронеж: Изд-во НПО «Модэк», 1999. – 224 с. – (Психологи Отечества).
2. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
3. Андреева Г.М. Социальная психология: Учеб. для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 376 с.
4. Большой энциклопедический словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Рос. энцикл., 1998. – 1465 с.
5. Большой энциклопедический словарь: В 2 т. Т.1 / Гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: Сов. энцикл., 1991. – 863 с.
6. Вазина К.Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития человека. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та печати, 2002. – 145 с.
7. Гершунский Б.С. Образование как религия третьего тысячелетия – М., 2001. – 128 с.
8. Гутрова Ю.В. Дифференциально-групповая форма работы как средство повышения качества обучения школьников: Дис. ...канд.пед.наук. – Екатеринбург, 2002. – 196 с.

НОРМАТИВНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ К ФОРМИРОВАНИЮ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В настоящее время отношения в сфере образования на федеральном уровне регулируются нормами Конституции Российской Федерации, Закона Российской Федерации «Об образовании», Федерального закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», а также отдельными положениями иных законодательных актов, затрагивающими вопросы образовательной деятельности. В систему нормативных правовых актов об образовании входят Указы Президента Российской Федерации, акты Правительства Российской Федерации, федеральных министерств и ведомств: Министерства образования и науки Российской Федерации, Государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию, Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации и др.

С начала 2000-х гг. неоднократно предпринимались попытки обновления законодательства об образовании путем внесения отдельных изменений в Закон Российской Федерации от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» (далее – Закон об образовании) и Федеральный закон от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (далее – Закон о высшем образовании). Так, только в период с 2002 по 2009 гг. было внесено более 200 законодательных инициатив, принято около пятидесяти федеральных законов.

Целями высшего профессионального образования являются подготовка и переподготовка специалистов соответствующего уровня, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования.

Эти два основных федеральных закона определяют основные направления подготовки обучающихся в высшем учебном заведении и закладывают нормативно правовую базу образования.

Особое место в системе образовательного законодательства, занимает Национальная доктрина образования в Российской Федерации – документ, выступающий, наряду с Конституцией РФ, политико-правовой основой правового регулирования российской системы образования. Разработка проекта Национальной доктрины развития образования в Российской Федерации до 2025г. началась в 1998 году.

Обратим внимание на несколько моментов, касающихся политического и правового статуса Национальной доктрины образования. Прежде всего, это историческое значение доктрины. Впервые в России постсоветского периода определена стратегия развития образования на ближайшие четверть века, задан вектор развития российского общества в контексте развития

образования не только и не просто как ведущего социального института, но одной из самой значимых социальных сил новой, информационной эпохи, эпохи, в которой Знание становится едва ли не главной движущей силой цивилизации. К таким стратегическим целям в доктрине, в частности, отнесены:

— создание основы для устойчивого социально-экономического и духовного развития России, обеспечение высокого качества жизни народа и национальной безопасности;

— утверждение статуса России в мировом сообществе как великой державы в сфере образования, культуры, искусства, науки, высоких технологий и экономики.

Исключительно важное значение имеет определение в доктрине соответствующих названным целям главных задач, стоящих перед системой российской образования. В круг этих задач входят обязанности системы образования обеспечить:

- формирование у детей, молодежи, других категорий граждан трудовой мотивации, активной жизненной и профессиональной позиции, обучение основным принципам построения профессиональной карьеры и навыкам поведения на рынке труда;

- организацию учебного процесса с учетом современных достижений науки, систематическое обновление всех аспектов образования, отражающего изменения в сфере культуры, экономики, науки, техники и технологий;

- непрерывность образования в течение всей жизни человека;

- многообразие типов и видов образовательных учреждений и вариативность образовательных программ, обеспечивающих индивидуализацию образования, личностно ориентированное обучение и воспитание;

- создание программ, реализующих информационные технологии в образовании и развитие открытого образования;

- академическую мобильность обучающихся;

- подготовку высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий и др.

Анализ приведенных целей и задач, очерченных Национальной доктриной показывает, что они действительно являются логичным и достойным отражением ответа современного российского государства и общества вызову времени. Особого внимания заслуживают, безусловно, положения о государственных гарантиях гражданам на получение образования и об изменении подходов к качеству образования. Доктрина, определяя единые цели воспитания и обучения, определяет и необходимые условия для сохранения единства образовательного пространства, возрождения и формирования современной демократической

государственности России, что крайне важно для нашей многонациональной страны. Документ, тем самым, несет собой общегосударственной идеи, лежащей в основе содержания образования и направленной на возрождение духовности и нравственности населения, формирование современного научного мировоззрения, культуры межнациональных и межконфессиональных отношений.

Организационной основой государственной политики в области высшего и послевузовского профессионального образования с 2005 г. является Федеральная целевая программа развития образования (до 1.01.2005 г. – Федеральная программа развития образования) в части, соответствующей высшему и послевузовскому профессиональному образованию. Государство призвано обеспечить приоритетность развития высшего и послевузовского профессионального образования посредством:

1) финансирования за счет средств федерального бюджета обучения в федеральных государственных образовательных учреждениях высшего профессионального образования (далее - высшие учебные заведения) не менее чем ста семидесяти студентов на каждые десять тысяч человек, проживающих в Российской Федерации;

2) расширения доступа граждан Российской Федерации к высшему образованию;

3) предоставления обучающимся (студентам, аспирантам, докторантам и другим категориям обучающихся) в государственной системе высшего и послевузовского профессионального образования государственных стипендий, мест в общежитиях, иных мер социальной поддержки в соответствии с настоящим Федеральным законом;

4) создания условий для равной доступности высшего и послевузовского профессионального образования (ст. 2).

Основные направления ФЦПРО на 2011-2015 гг.

1. Обеспечение доступности качественного образования (основная цель программы) будет достигаться за счет большего охвата (все уровни образования) и учета наработанного за прошедшие пять лет опыта. Предыдущая программа позволила найти архимедову точку опоры, нынешняя станет рычагом, задача которого не перевернуть, но поднять систему образования на новый уровень.

2. Охват всех уровней образования (включение дошкольного образования, начального, среднего профессионального, а также дополнительного образования);

3. Ориентированность программы на субъекты Российской Федерации (выделение субсидий субъектам Российской Федерации, активное вовлечение в проекты программы региональных учреждений всех уровней образования);

4. Включение ряда мероприятий, направленных на социализацию детей с ограниченными возможностями.

Главные выводы, которые можно сделать из анализа отобранных нормативных положений, заключается в том, что:

- во-первых, вузовский образовательный процесс приобретает качества личностной ориентации, индивидуализации и творческой, научно-исследовательской направленности;
- целью профессиональной подготовки в вузе становится социально и профессионально активный специалист, причастный к имиджу страны, региона и отрасли на мировом уровне;

С 2011 года, событием в системе высшего профессионального образования является переход вузов на реализацию федерального государственного стандарта третьего нового поколения, существенно изменившего систему подготовки специалистов.

Он представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.

Разработка третьего поколения государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования в РФ велась в соответствии с Комплексом мероприятий по реализации приоритетных направлений развития системы образования РФ на период до 2010 года и Планом мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации на 2005-2010 годы.

Прецедент разработки образовательных стандартов ВПО третьего поколения связан прежде всего, с возникновением потребности высшего образования России в создании нормативного механизма, обеспечивающего нострификацию вузовского диплома не только в любом регионе страны, но и за рубежом. Источник этой потребности – известный Болонский процесс начало которого можно отнести ещё к середине 1970-х годов, когда Советом министров Европейского союза была принята Резолюция о первой программе сотрудничества в сфере образования. Официальной датой начала процесса принято считать 19 июня 1999 года, когда в г. Болонья на специальной конференции министры образования 29 европейских государств приняли декларацию «Зона европейского высшего образования», или Болонскую декларацию. Болонский процесс открыт для присоединения других стран. В дальнейшем межправительственные встречи проходили в Праге в 2001 году, Берлине в 2003, в Бергене в 2005 и Лондоне 2007. В настоящее время Болонский процесс объединяет 46 стран. Россия присоединилась к Болонскому процессу в сентябре 2003 года на берлинской встрече министров образования европейских стран. Цель декларации - установление европейской зоны высшего образования, а также активизация европейской системы высшего образования в мировом масштабе.

. Необходимость создания подобного пространства диктуется прежде всего следующими факторами:

а) настоятельной потребностью сделать европейское образование конкурентоспособным по отношению к образовательным системам Северной Америки, Юго-Восточной Азии и иных регионов, куда в настоящее время происходит значительный отток обучающихся как из стран Европы, так и из государств «третьего мира»;

б) объективными закономерностями развития мировой экономики, вынуждающими менять подходы к образованию и обучению.

В числе данных закономерностей значимы прежде всего следующие:

- в профессиональной деятельности все большую роль играет информационный и творческий фактор; происходит «интеллектуализация» и «дематериализация» труда;

- возрастает роль гибких краткосрочных проектов, для решения которых выгоднее иметь временные трудовые коллективы вместо постоянного персонала;

- исчезает понятие стабильного профессионального роста – карьеры, сделанной на одном рабочем месте, в штате одного учреждения или предприятия;

- однотипность и взаимозаменяемость работников уступает место персонализации профессиональных задач; ценится «нестандартизированный» характер рабочей силы;

- утрачивается идентификация традиционных видов труда; разрушается замкнутость профессиональных каст, формируются «плавающие» границы профессий;

- нарастает динамика и глобализация профессий; профессиональное образование утрачивает ориентировку на единственную дальнейшую специализацию и т.п.3

Исходя из этого, в рамках Болонского процесса было решено перенести акценты с содержания образования на результаты обучения. Образовательные модели разных стран путем перехода на многоуровневую систему подготовки (бакалавр–магистр–доктор), сопоставимые классификаторы образовательных программ и профессиональных квалификаций (базирующиеся на единой Европейской рамке квалификаций, ЕРК) и выдачу взаимно признаваемых документов об образовании предполагается сделать прозрачными, т.е. понятными для всех заинтересованных лиц. Суть договоренностей можно сформулировать следующим образом: из документов об образовании, выданных в любой стране – участнице Болонского процесса, должно быть ясно, чему именно и в какой степени (с какой глубиной) научился выпускник, какие профессиональные действия он способен совершать и на какие рабочие места может быть принят.

Результаты обучения предполагается описывать с помощью компетенций, представляющих собой динамичную совокупность знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, которую студент может продемонстрировать после завершения образовательной программы

(или ее части). В отличие от традиционных для российского образования комплексов так называемых «ЗУНов» – знаний, умений и навыков, – которые ранее оценивались (как в совокупности, так и по отдельности) в процессе обучения и по его завершении, компетенции имеют комплексный характер и включают поведенческий аспект, то есть систему социальных, нравственных и профессиональных ориентиров, позволяющих выпускнику «правильно» (разумно, продуктивно, приемлемо для окружающих и т.п.) вести себя в различных ситуациях – профессиональных и внепрофессиональных.

Тем самым закладываются основы для академической мобильности (студентов, а затем и преподавательского состава), которая представляет собой одно из базовых условий создания единого образовательного пространства в Европе.

После подписания Болонской декларации в России были разработаны и в декабре 2004 г. одобрены Правительством «Приоритетные направления развития образовательной системы РФ». В этом документе впервые декларировалась реализация в нашей стране в ближайшей перспективе основных принципов Болонского процесса: необходимость формирования перечня образовательных программ и Национальной рамки квалификаций, соответствующих международным классификаторам образовательных программ и Европейской рамке квалификаций; законодательное введение двухуровневой системы образования (бакалавр–магистр), переход на кредитно-модульное построение образовательных программ.

Новое поколение российских образовательных стандартов создано на основе базовых принципов Болонского процесса: с ориентацией на цели обучения, выраженные в формате компетенций, и с учетом трудозатрат в кредитных (зачетных) единицах. Разработка стандартов велась с участием профессиональных объединений работодателей, на организацию диалога с которыми российская система ВПО направляет в последние годы все больше усилий.

В сравнении с предыдущими поколениями образовательных стандартов, особенностью ФГОС ВПО третьего поколения состоит в том, что он разрабатывается на основе компетентностного подхода. В нем отсутствуют деления на компоненты - федеральный, региональный и вузовский. ФГОС ВПО предусматривает новые требования к результатам освоения образовательных программ бакалавра, специалиста и магистра. В качестве основного объекта оценки выступают профессиональные и общекультурные компетенции, под которыми понимаются «способности применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области». Обязательным компонентом становится научно-исследовательская работа студента.

ФГОС третьего поколения имеет рамочный характер, в нём зафиксированы цели высшего педагогического образования, характеристики профессиональной деятельности, требования к результатам, требования к

структуре основной образовательной программы, требования к условиям реализации основной образовательной программы.

Как отмечают В. А. Козырев и Н. Ф. Радионова, «центральным в разработке стандартов третьего поколения является вопрос о требованиях к уровню подготовки выпускников. Именно четко заданные требования, конкретизирующие цели педагогического образования как ожидаемые результаты, ...определяют основные характеристики качества педагогического образования, основные тенденции стандартизации образования в мире и «задают» логику построения ФГОС» [3, с. 112].

А. В. Антюхов, Н. В. Матяш, Н. В. Фомин выделяют основные принципы ФГОС: ориентация образовательного процесса на результат в виде общекультурных и профессиональных компетенций; интеграция образовательного и воспитательного процесса в целях развития личности; применение инструментов Болонского процесса (кредитные единицы, уровневая подготовка); ориентация на социальный заказ, инновационный характер образования и образовательных технологий; расширение требований к кадровым, материально-техническим, библиотечно-информационным условиям реализации основных образовательных программ; существенное расширение самостоятельности вуза при формировании содержания образовательных программ (50 % — для программ бакалавриата, 70 % — для программ магистратуры) [2, с. 5].

Таким образом, в настоящее время в педагогическом образовании осуществляется переход на ФГОС ВПО 3 поколения и соответствующие им ООП, **концептуальное ядро** которых составляет **компетентностный подход**, перенос акцента с предметно-дисциплинарной и содержательной стороны (при одновременном сохранении её достоинств) на **компетенции** как ожидаемые результаты образовательного процесса.

Итак, с формированием новой нормативно-правовой базы высшего образования и введением третьего поколения стандартов ВПО отечественные вузы (отделения вузов) осуществляющие подготовку педагогов профессионального обучения (рисунок 1), встают перед необходимостью решения принципиально важных задач, связанных с изменением:

- идеологии подготовки (переход от «зуновского» образования к компетентностно-ориентированному);
- концепции подготовки (разработка стратегии моделей ее реализации)
- технологии подготовки (создание и внедрение новых условий, новых организационных форм, новых методик диагностики результатов образования).

Следующей стороной нашего анализа нормативных детерминант компетентностно-ориентированной подготовки педагогов профессионального обучения по формированию инклюзивной образовательной среды заключается в рассмотрении нормативных детерминант в области инклюзивного образования. Мы рассмотрели данный

вопрос также в трех взаимосвязанных ракурсах, обусловленных составом нормативных детерминант инклюзивного образования:

1. в аспекте декларации федеральным законодательством и нормативно-правовыми актами направлений осуществления образования лиц с ограниченными возможностями здоровья;

2. в аспекте стратегий государства в области организации учебного процесса людей с ограниченными возможностями здоровья;

3. в аспекте рекомендации на международном уровне – уровне Саламанской декларации.

Президент РФ Владимир Путин 1 июня 2012г. подписал указ «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы», в котором, говорится о необходимости законодательного закрепления права детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья на инклюзивное дошкольное, общее и профессиональное образование. Реализация права на образование отдельных категорий лиц, в том числе лиц с ограниченными возможностями здоровья, в настоящее время является острой проблемой.

Вышеизложенное позволяет нам говорить о том, что право на образование это важнейшее социально-культурное право человека, закрепленное и гарантированное, прежде всего, Конституцией РФ, а также иными нормативными правовыми актами. Реализация права на образование является предпосылкой успешной социализации человека. Получение качественного образования – гарантия дальнейшего трудоустройства, участия в политической жизни общества, реализации личных, экономических и иных прав.

Согласно ч. 1 ст. 7 Конституции Российская Федерация – социальное государство, политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека, задачами которого является поддержка семьи, материнства, отцовства и детства, инвалидов и пожилых граждан (ч. 2 ст. 7). Защита прав человека, в том числе права на образование, гарантируется государством (ст. 45), в Российской Федерации действует запрет на издание законов, отменяющих или умаляющих права и свободы человека и гражданина (ст. 55). Конституцией РФ под охрану государства поставлено здоровье граждан (ст. 41).

В статье 43 Конституции РФ закреплено, что каждый имеет право на образование. Гарантируется общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях. Каждый вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование в государственном или муниципальном образовательном учреждении и на предприятии. Основное общее образование обязательно. Родители или лица, их заменяющие, обеспечивают получение детьми основного общего образования. Российская Федерация

устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты, поддерживает различные формы образования и самообразования.

Раскрывая понятие права на образование лиц с ограниченными возможностями здоровья, особенно важным является осознание того, кто выступает в качестве субъекта – носителя такого права.

Термин лицо с ограниченными возможностями здоровья появился в российском законодательстве относительно недавно. В соответствии с Федеральным законом от 30 июня 2007 г. № 120-ФЗ О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу о гражданах с ограниченными возможностями здоровья, употребляемые в нормативных правовых актах слова с отклонениями в развитии заменены словами с ограниченными возможностями здоровья, то есть имеющими недостатки в физическом и (или) психическом развитии.

Понимание лица с ограниченными возможностями здоровья как имеющего физический и (или) психический недостатки, которые препятствуют освоению образовательных программ без создания специальных условий для получения образования, основано, в том числе, на рекомендательных нормах Модельного закона об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании), принятом 7 декабря 2002 г. на двадцатом пленарном заседании Межпарламентской Ассамблеи государств-участников СНГ. В Законе РФ Об образовании от 10 июля 1992 г. № 3266-1 [2] (далее – Закон РФ Об образовании) говорится: государство создает гражданам с ограниченными возможностями здоровья, то есть имеющим недостатки в физическом и (или) психическом развитии, условия для получения ими образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов.

Во всем мире такие лица в образовательном законодательстве определяются как лица со специальными образовательными потребностями, адекватна также формулировка лица, нуждающиеся в специальных условиях для получения образования [3,с.75].

Согласно рамкам действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятым Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество (Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 г.), термин специальные образовательные потребности относится ко всем детям и молодым людям, потребности которых зависят от различных видов физической или умственной недостаточности или трудностей, связанных с обучением.

Введя в действие понятие лицо с ограниченными возможностями здоровья, законодатель, однако, не дал его определение. Отсутствие четкого нормативного определения понятия лицо с ограниченными возможностями здоровья приводит к тому, что, зачастую, этот термин воспринимается как равнозначный термину инвалиды, в то время как, согласно данным официальной статистики, в 2010 году было зарегистрировано 634 тыс. детей-

инвалидов в возрасте до 18 лет [4, с. 279], а по прогнозам специалистов, детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, намного больше – 1,8 млн. чел. [5].

Человек с ограниченными возможностями здоровья – самое распространённое определение, применяемое в лексиконе европейских государств, не умаляющее прав человека, а отражающее его проблему.

Российское законодательство связывает инвалидность, в первую очередь, с нарушениями здоровья человека. В соответствии со ст. 1 Федерального закона № 181-ФЗ от 24 ноября 1995 г. «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» инвалидом признается лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты. В то же время международное гуманитарное право, главным образом, отталкивается от социальной составляющей в понимании инвалидности.

Конвенция о правах инвалидов, принятая в г. Нью-Йорке 13 декабря 2006 г. Резолюцией 61/106 на 76-ом пленарном заседании 61-ой сессии Генеральной Ассамблеи ООН, к инвалидам относит лиц с устойчивыми физическими, психическими, интеллектуальными или сенсорными нарушениями, которые при взаимодействии с различными барьерами могут мешать их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими. В условиях формирования гражданского общества в России важно обеспечить инвалидам возможность самореализоваться, создать условия для их успешной социализации, изменить отношение к инвалидам со стороны общества в сторону толерантности и недискриминации, гарантировать реализацию их прав, в том числе права на образование. Вышесказанное в равной степени относится и к лицам с ограниченными возможностями здоровья, не признанными в установленном законом порядке инвалидами.

Итак, понятия инвалид и человек с ограниченными возможностями близки по значению, но не одинаковы. Наличие правового статуса инвалида само по себе не означает необходимости создания для лица дополнительных гарантий реализации права на образование. Значение имеют образовательные возможности и потребности, которые и обуславливают особый правовой статус лица в области образования [7, с. 13].

Законодательство Российской Федерации в области образования в соответствии с международными нормами предусматривает гарантии равных прав на образование для инвалидов.

В соответствии со статьей 5 Закона Российской Федерации «Об образовании» государство гарантирует гражданам, в том числе общедоступность и бесплатность начального профессионального образования, а также на конкурсной основе бесплатность среднего профессионального, высшего профессионального и послевузовского профессионального образования в государственных и муниципальных

образовательных учреждениях в пределах федеральных государственных образовательных стандартов и федеральных государственных требований, если образование данного уровня гражданин получает впервые. Дополнительные гарантии права инвалидов на получение профессионального образования установлены Федеральным законом от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».

В соответствии со статьей 19 указанного Федерального закона государство гарантирует инвалидам необходимые условия для получения образования и профессиональной подготовки, а также обеспечивает инвалидам получение начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида. При этом для инвалидов, нуждающихся в специальных условиях для получения профессионального образования, создаются специальные профессиональные образовательные учреждения различных типов и видов или соответствующие условия в профессиональных образовательных учреждениях общего типа.

В Докладе Государственного Совета РФ «Образовательная политика России на современном этапе» (2001) говорится о приоритете интегрированного (инклюзивного) образования детей-инвалидов: «Дети, имеющие проблемы со здоровьем (инвалиды), должны обеспечиваться государством медико-психологическим сопровождением и специальными условиями для обучения преимущественно в общеобразовательной школе по месту жительства и только в исключительных случаях в специальных школах-интернатах». Специальное образование, охватывающее учащихся с особыми потребностями, инвалидов, испытывает серьезные потрясения ввиду сокращения финансирования и структурных преобразований.

Разработка и принятие указанных законов запустили в действие новые схемы решения проблем инвалидности, были созданы соответствующие структуры при министерствах и ведомствах, запущены новые механизмы установления инвалидности и реабилитации. В России реализуется целый ряд федеральных целевых программ, посредством которых несколько вузов получили целевое финансирование на укрепление материально-технической базы высшего образования инвалидов.

В рамках нашего исследования в области инклюзивного образования, мы отмечаем особую роль государственной программы «Доступная среда» разработанной в соответствии с Посланием Президента Российской Федерации Д.А. Медведева Федеральному Собранию от 12 ноября 2009 года, поручениями Президента Российской Федерации от 15.11.2009 г. №Пр-3035 и Правительства Российской Федерации от 18.11.2009 г. №ВП-П13-6734 по реализации Послания Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации от 12 ноября 2009 года.

Целью данной Государственной программы является формирование к 2015 году условий для обеспечения равного доступа инвалидов, наравне с

другими, к физическому окружению, к транспорту, к информации и связи, а также к объектам и услугам, открытым или предоставляемым для населения. Здесь же речь идет о необходимости формирования инклюзивной среды в образовательных учреждениях на всех уровнях для получения качественного образования людьми с ограниченными возможностями здоровья.

Годы реализации приоритетного национального проекта «Образование» характеризуются насыщенностью содержания и результативностью деятельности. Субъектами Российской Федерации реализуются областные целевые Программы реализации национального проекта «Образование» Целью которых является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики. Для нашего исследования особенно важными являются следующие положения данных документов (на примере Челябинской области).

Решение задачи «Модернизация образования как института социального развития» предполагается путем:

- повышения доступности образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов посредством:
 - организации дистанционного образования детей-инвалидов;
 - обеспечения доступности зданий и сооружений образовательных учреждений профессионального образования для обучения инвалидов;
 - апробации специализированных программ профессионального обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями;

Проект Программы содержит целевые индикаторы и показатели, предусмотренные Федеральной целевой программой развития образования на 2011-2015 годы, индикаторы и показатели, предусмотренные иными нормативными правовыми актами Российской Федерации или Челябинской области для оценки эффективности функционирования системы образования, а также индикаторы и показатели, разработанные непосредственно для оценки эффективности отдельных мероприятий проекта Программы, перечислим значимые для нашего исследования:

- Доля образовательных учреждений среднего профессионального образования, здания которых приспособлены для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (процентов).
- Количество педагогических работников в возрасте до 30 лет, работающих в государственных и муниципальных общеобразовательных учреждениях, специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии, дошкольных образовательных учреждениях, образовательных учреждениях дополнительного образования детей (процентов).
- Доля детей-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, которым созданы условия для получения качественного профессионального образования, в общей численности детей-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, зачисленных в областные

государственные бюджетные и автономные образовательные учреждения начального и среднего профессионального образования (процентов).

Таким образом обеспечение права людей с ограниченными возможностями получать профессиональное образование зафиксировано в федеральных и региональных нормативных документах. Для более полного отражения современной ситуации в области инклюзивного образования мы считаем необходимым, проанализировать международные документы, касающиеся данной проблемы.

Международное сообщество сравнительно недавно обратило внимание на вопросы защиты прав инвалидов. До конца 70-х годов доминировала концепция признания за инвалидами всех основных прав без специальных мер защиты. Считалось, что принципы недискриминации и уважения человеческого достоинства, провозглашенные в Международном билле о правах человека, достаточны для инвалидов. Однако изучение проблем инвалидности и практическая деятельность по защите прав инвалидов выявили необходимость создания отдельной международной системы защиты их прав.

История международных документов, посвященных правам инвалидов, начинается с 1971 года, когда Организацией Объединенных Наций (ООН) была принята Декларация о правах умственно отсталых лиц (утверждена Резолюцией 2856 (XXVI) Генеральной Ассамблеи ООН от 20 декабря 1971 года). Международно-правовым документом обобщенного характера, признавшим право инвалидов на удовлетворительную жизнь, а также все гражданские и политические права, стала Декларация о правах инвалидов, утвержденная Резолюцией 3447 (XXX) Генеральной Ассамблеи ООН от 9 декабря 1975 года.

16 декабря 1976 года Генеральная Ассамблея ООН провозгласила 1981 год Международным годом инвалидов, а период с 1983 по 1992 - Десятилетием инвалидов ООН. Наиболее важным результатом проведения Международного года инвалидов стало принятие Генеральной Ассамблеей ООН 3 декабря 1982 года Всемирной программы действий в отношении инвалидов.

Международно-правовые документы по правам инвалидов, принятые после этого вплоть до 1993 года, решали отдельные проблемы инвалидов, но не защищали права инвалидов в целом: как-то, Конвенция МОТ о профессиональной реабилитации и занятости инвалидов (№ 159, 1983 год), Рекомендация МОТ о профессиональной реабилитации и занятости инвалидов (№ 168, 1988 год), Таллинские руководящие принципы для деятельности в области развития людских ресурсов применительно к инвалидам (1991 год), Принципы защиты психически больных лиц и улучшения психиатрической помощи (1991 год). И только в 1993 году был принят основной всеобъемлющий документ, посвященный правам инвалидов, – Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов.

На Всемирной конференции по образованию для лиц с особыми потребностями: доступ к образованию и его качество (Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 года) были приняты Саламанская декларация и Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, подтвердившие право лиц с особыми потребностями на доступ к обычным школам.

В главе «Равенство, достоинство, терпимость» Программы действий, принятой на Всемирной конференции по правам человека, состоявшейся в Вене 14-25 июня 1993 года, особо выделен принцип универсальности прав человека и запрет дискриминации, преднамеренной или непреднамеренной, по отношению к инвалидам.

Вопросы развития, ориентированные на улучшение положения инвалидов, стали чаще включаться в повестки дня конференций и встреч на высшем уровне, организованных ООН. Так, в Пекинской декларации и Платформе действий, принятых на четвертой Всемирной конференции по положению женщин 15 сентября 1995 года, было содержательно полно представлены положения, ориентиры и меры в отношении женщин-инвалидов.

Вместе с тем усилия международного сообщества не были в достаточной мере эффективными: проведенный ООН дважды (1987, 1992) мониторинг показал, что, несмотря на все изменения, инвалиды так и не получили равных возможностей, а во многих странах остались изолированными от общества. В связи с чем в 1994 году Генеральная Ассамблея ООН одобрила долгосрочную стратегию дальнейшего осуществления Всемирной программы действий в отношении инвалидов, основной целью которой было провозглашено создание «общества для всех», охватывающего все разнообразные человеческие ресурсы и позволяющего каждому человеку максимально развить его потенциал.

Однако было ясно, что существующая ситуация отсутствия единого официального международного договора о правах инвалидов, разбросанность норм о правах инвалидов в различных рекомендациях МОТ, других нормативных актах - не могут гарантировать полноценной защиты прав данной группы населения. По инициативе Президента Мексики Висенте Фокса, выдвинутой на 56-ой сессии Генеральной Ассамблеи ООН, началась подготовка проекта Всеобъемлющей единой международной конвенции о защите и поощрении прав и достоинства инвалидов.

Необходимость принятия специальной конвенции обусловлена отсутствием в основополагающих конвенциях норм, непосредственно связанных с правами инвалидов. Права инвалидов затрагиваются в этих конвенциях по правам человека лишь косвенно. Только в одной из статей Конвенции о правах ребенка речь идет о детях-инвалидах. Существующие же международно-правовые инструменты, имеющие отношение к правам инвалидов, не являются юридически обязательными.

В августе 2004 года прошла четвертая сессия Спецкомитета Генеральной Ассамблеи ООН по разработке конвенции о правах инвалидов.

Основное противоречие текущего обсуждения проекта конвенции состоит в наличии разных подходов в определении цели данного документа. Одни страны настаивают на подписании конвенции, которая вновь подтвердила бы права, зафиксированные в уже существующих международно-правовых документах в области прав человека, и одновременно закрепила бы дополнительные возможности. Другие считают, что обеспечение прав связано с экономическими ресурсами страны проживания, и финансовое бремя, связанное с выполнением положений конвенции, оттолкнет от подписания этого документа правительства развивающихся стран.

В соответствии с частью 4 статьи 15 Конституции РФ общепризнанные принципы и нормы международного права и международные договоры РФ являются составной частью её правовой системы. Если международным договором РФ установлены иные правила, чем предусмотрены законом РФ, то применяются нормы международного договора. Отсюда те документы, которые ратифицированы РФ, имеют большую юридическую силу, и их нормы можно применять в процессе отстаивания своих прав отсюда в данном разделе мы размещаем ряд международных документов.

Наиболее системным документом, определяющим права инвалидов является Конвенция о правах инвалидов. К настоящему времени только 45 стран мира имеют специальное законодательство, защищающее инвалидов. Страны, которые подпишут конвенцию, будут обязаны гарантировать право инвалидов на жизнь наравне со всеми, принять законы и другие меры для улучшения их прав, а также ликвидировать юридически нормы и обычаи, которые ущемляют интересы людей с проблемами здоровья.

Конвенции по правам инвалидов предусматривает создание полноценной безбарьерной среды для инвалидов, обеспечивает их права на работу, на медицинское обслуживание, образование, полноценное участие в общественной жизни. Данное обстоятельство накладывает на Россию весьма серьезные обязательства. Россия как ответственный член международного сообщества обязана принимать все возможные меры для ее исполнения.

В рамках реализации международной Конвенции в декабре 2008 года Дмитрием Медведевым был создан Совет по делам инвалидов, основными задачами которого являются: изучение состояния и перспектив развития государственной социальной политики защиты инвалидов; разработка предложений по совершенствованию законодательства Российской Федерации в области социальной защиты инвалидов; разъяснение общественности социально-экономической значимости интеграции инвалидов в общество.

Права инвалидов являются объектом пристального внимания многих международных организаций: ООН, МОТ (Международная организация труда), ЮНЕСКО (Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры) и др. Основное направление, которое прослеживается в их деятельности, - это переход от социальной защищенности к гражданскому равенству инвалидов.

Таким образом все международные, федеральные и региональные нормативно правовые документы провозглашают необходимость равного доступа к получению образования людей с ограниченными физическими возможностями. Приоритетное направление имеет создание инклюзивной среды в образовании, что позволит полноценно социализироваться данной категории лиц (рисунок 3).

Все вышесказанное, подтверждается тем, что 21 августа 2012 года вышел Указ Президента Российской Федерации « О комиссии при президенте РФ по делам инвалидов». Возглавлять эту комиссию поручено Татьяне Голиковой – помощнику Президента. Одна из целей работы этого органа заключается в разработке стратегии развития профессионального образования данной категории населения, расширение возможностей профессиональных учреждений в подготовке людей с ограниченными физическими возможностями, а также подготовке и переподготовке преподавательского состава к осуществлению процесса обучения.

Перечисленные нормативные регуляторы профессиональной подготовки педагогов к обучению людей с ограниченными физическими возможностями требуют существенной перестройки подготовки педагогов профессионального обучению для эффективного формирования инклюзивной среды.

Библиографический список

1. Закон РФ от 5 марта 1992 г. N 2446-1 "О безопасности" (с изменениями от 25 декабря 1992 г., 25 июля 2002 г.) // Российская газета. - 06.05.1992 г. N 103.
2. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: теоретические основы и технологии создания: Автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07. -СПб. , 2002.
3. Беляев Г.Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений.: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. -М., 2000.
4. Блинникова А.В. Образовательная безопасность региона как социальный феномен (теоретико-методологический аспект). 09.00.11. – Иркутск, 2004.
5. Катастрофы и образование. Под редакцией Ю.Л.Воробьева. М.: Эдиториал УРСС, 1999. — 176 с. <http://www.promeco.h1.ru/books/>
6. Крупина И.В. Образовательная среда семьи и школы как средство воспитания и обучения Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. - М., 2001
7. Концепция национальной безопасности Российской Федерации // Российская газета. - 26 декабря, 1997 г.
8. Панов В.И. Экопсихологическая модель образовательной среды.// 4-ая Российская конференция по экологической психологии.// Психологический институт РАО. – М.: УМК “Психология” , 2005. - 334 с. С.213 – 216.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Безопасность с древнейших времен рассматривается как нейтральная аксиологическая позиция, отражающая возможность избегания людьми всевозможных опасностей и угроз, бед и несчастий. Не случайно безопасность в современном мире рассматривается как состояние защищенности жизненно важных интересов человека и человечества в целом от внутренних и внешних опасностей и угроз.

По определению С.Ю.Ожегова, термины «безопасность», «безопасный», означают явления, во-первых, не несущие в себе какой-либо опасности или защищающие от опасности и, во-вторых, состояние людей, при котором ничто не угрожает или просто есть защита от конкретной и определенной опасности. Термины «опасность», «опасный», по мнению указанного автора, означают возможность или способность вызвать и причинить людям какой-нибудь вред или несчастье.

Безопасность с философско-научных позиций рассматривается в литературе в качестве гносеологической категории. Сама по себе безопасность не является чем-то предметным, материальным и выступающей в процессе познания в виде абстрактно-идеальной формы (параметра), отражающей жизнеспособность и жизнестойкость объектов реального мира. Она возникает и обретает форму только тогда, когда появляются опасности и угрозы реализации человеком потребностей и соответствующих им интересов. При этом основным критерием уровня безопасности выступает способность человека осознать опасность или угрозу, как источника потенциального ущерба.

Философия безопасности – это область философии, посвященная защите человечества от природных и социальных опасностей и угроз. Она является составной частью учения о безопасности – интегральной дисциплиной, возникшей и развивающейся на стыке философии и права, экономики и технологии, политики и управления, истории и социологии, этики, эстетики и психологии. Поскольку основным субъектом безопасности, своеобразным «центром» и «ядром» всего учения является человек, то она активно использует данные философской антропологии, этнографии, экологии, демографии, естественных и технических наук, которые в разной степени, но непосредственно связанных с человеком. Объектами обеспечения безопасности выступают личность, общество и государство.

К видам безопасности в настоящее время относят: генетическую, экономическую, политическую, духовную, социокультурную, личную, социальную, корпоративную, государственную, отечественную, военную, технологическую, информационную, цивилизационную, территориально-пограничную, региональную, геополитическую, стратегическую,

тактическую, планетарную, глобальную, медицинскую, экологическую, демографическую, ядерную, всеобщую и многие другие.

Сегодня формируется методология педагогики безопасности. «Под педагогикой безопасности понимается научное направление в педагогике о закономерностях развития жизненного опыта безопасного существования личности» (В.В. Гафнер).

В ключевые термины образовательных стандартов второго поколения, разработанные Российской академией образования по поручению Министерства образования и науки Российской Федерации включено словосочетание «безопасность образовательного учреждения». Данный термин определен как — система мер, принятых администрацией учреждения и государством, для защиты детей и имущества от внутренних и внешних угроз с учетом фактического состояния, технического состояния школы, условий организации учебно-воспитательного процесса, криминальной и техногенной обстановки, природной территории, предупреждения, пресечения и ликвидации последствий террористических акций.

Безопасность образовательного учреждения охватывает широкий спектр направлений и позиций: охрана труда, радиационная безопасность, экологическая безопасность, взрывобезопасность, электротехническая безопасность, пожарная безопасность. Данные направления в различной степени коррелируют между собой и влияют друг на друга.

Проблемой безопасности образования в РФ стали заниматься вплотную десятилетия назад, создав структуры контроля безопасности образовательных учреждений. Естественно, что в то время о безопасности в образовании стали говорить с позиции государственно-общественного управления (В.И.Бочкарев, Москва) и соответственно об ученическом самоуправлении, его роли в безопасности воспитательного пространства (А.И.Кузнецов, Челябинск; Л.Н.Павлова, Челябинск). В сфере образования мы можем выделить соответственно безопасность психологическую, педагогическую, дидактическую и пр.

В силу рассматриваемой темы, мы обращаем внимание на педагогическую деятельность, исходя из того, что педагогическое управление обеспечивает социальную безопасность обучающихся посредством самоуправления ученического коллектива.

В этой связи, дана характеристика содержания и реализации педагогической деятельности и педагогического управления на основе компетентностного подхода.

Основанием использования представленного терминологического аппарата является диссертационное исследование автора.

Содержание педагогической деятельности обозначено в требованиях квалификационной характеристики должностей работников образования, отраженные в профессиональных и специальных компетенциях. В практическом применении компетенции выражаются в функциональных

обязанностях педагогических работников, тем самым, обеспечивая возможность демонстрации профессиональной компетентности.

В нормативных документах профессиональная компетентность педагога (педагогическая деятельность) определена как совокупность профессиональных компетенций: управленческой, коммуникативной, аналитической [4, с.1]. Управленческая компетенция педагога состоит из функционального компонента, методического и личностного компонентов.

Следовательно, содержание педагогической деятельности определяется профессиональными компетенциями, т.е. уровнем подготовленности и реализации педагога к профессии; содержание педагогического управления определяется компонентами, составляющую компетенцию. Из этого следует, что содержание педагогической деятельности условно неизменная составляющая профессии; содержание педагогического управления определяется набором, компонентов управленческой компетенции, которые могут находиться в различной зависимости друг от друга и разного уровня затребованности при реализации указанной компетенции.

В свете идеи исследования нас интересует из разряда основных элементов педагогической компетентности организаторская компетенция педагога. Реализация данной компетенции обеспечивает включение обучающихся в различные виды деятельности и организацию деятельности ученического коллектива, превращая его из объекта в субъект воспитания. Из специальных компетенций педагога выделяем компетенцию в области управления [15,с.1]. Берем за основу следующее положение: педагогическая компетентность состоит из педагогических компетенций. Из этого следует, что педагогическое управление является составляющей профессиональной компетентности педагога и проявляется через организаторскую профессиональную компетенцию и управленческую специальную компетенцию педагога. Отсюда двойственная природа педагогического управления.

К сфере управления образовательным учреждением важными, на наш взгляд, являются: гностические умения, организационно-методические умения, прогностические умения, организационно-педагогические умения, специальные умения. Гностические умения реализуются на основе познавательных умений в области приобретения общепрофессиональных и психолого-педагогических знаний, предусматривающих получение новой информации, выделение в ней главного, существенного, обобщение и систематизация собственного педагогического опыта, опыта новаторов. Организационно-методические умения – это умения реализации учебно-воспитательного процесса, формирования мотивации учения, организации учебно-профессиональной деятельности учащихся, установления педагогически оправданных взаимоотношений, формирования коллектива, организации самоуправления. Прогностические умения обеспечиваются общепедагогическими умения прогнозирования успешности учебно-

воспитательного процесса, включающие диагностику личности и коллектива учащихся, анализ педагогических ситуаций, построение альтернативных моделей педагогической деятельности, проектирование развития личности и коллектива, контроль за процессом и результатом. Общепедагогические умения планирования воспитательного процесса, выбора оптимальных средств педагогического воздействия и взаимодействия, организации самовоспитания и самоуправления, формирования профессиональной направленности личности обучающихся проявляются в организационно-педагогических умениях. Специальные умения, проявляющиеся в узкопрофессиональных умениях в рамках какой-либо одной отрасли производства, в педагогической практике нами рассматривается как управленческая компетентность. Мы говорим о педагогическом управлении. Следуя логике нашего рассуждения, в содержание профессионально-педагогической компетентности можно ввести *понятие «управленческая компетентность педагога»*. Данная компетентность включает в себя умения по управлению ученическим коллективом, и являются специальными профессиональными умениями.

Исследование педагогического управления определено потребностями развития педагогической теории и практики в условиях динамических процессов обновления образования и обусловлен следующими обстоятельствами.

Программно-целевой подход позволяет использовать совокупность методов и средств по координации управленческой деятельности, используя по необходимости ресурсы.

Система управления образовательным учреждением отражается в программе развития учреждения. Функциональная составляющая управления выражается в образовательных программах. Педагогическое управление определяется программой деятельности педагогического коллектива и программой деятельности педагога по отношению к каждому ученическому коллективу. Программирование педагогической деятельности позволяет защитить ученический коллектив от ненамеренных социально-психологических агрессий. Поэтому образовательный процесс основан на программно-целевом принципе управления.

Реализация программы педагогического управления подразумевает применение имеющихся знаний, различных умений, методов и технологических средств с целью проектирования действий по выполнения условий развития ученического коллектива. Педагог при этом проявляет профессиональную компетентность в реализации педагогического управления.

Оценка реализации педагогического управления определяется параметрами и категориями (внешние параметры и эмпирические показатели), которые в совокупности организуют системообразующие результаты: ведущие показатели внутренней среды (показатели оценки удовлетворённости субъектов образовательного процесса); результаты

поведенческой деятельности субъектов образовательного процесса, удовлетворение основных потребностей; результаты педагогической деятельности в виде удовлетворения потребностей педагогического коллектива и родительской общественности; результаты социальной деятельности субъектов образовательного процесса.

Педагогическое управление характеризуется следующими чертами и свойствами: четкая ориентация на определенный интервал времени; конкретность и измеримость; непротиворечивость и согласованность с другими целями и ресурсами; адресность и контролируемость.

Исследование и проектирование задач педагогического управления ученическим коллективом производится поэтапно. Рассмотрим эти этапы.

Этап 1. Исследуется предназначение образовательного учреждения, общая цель системы управления учреждения, определяемая его назначением. Целесообразно определить критерий эффективности, который будет являться показателем определяющим степень достижения этой цели.

Этап 2. Формируются качественные задачи педагогического управления ученическим коллективом, осуществляемые в две стадии. Вначале формируются качественные задачи функционирования педагогического управления, регламентированные деятельностью образовательного учреждения, а затем выбираются качественные характеристики задач. Формулировка задачи должна быть предельно четкой и указываться в повелительном наклонении. Например, максимально содействовать учебному процессу...

Этап 3. Производится оценка (ранжирование) задач функционирования педагогического управления положенных в основу дальнейшего проектирования организации управления.

В свете идеи исследования нас интересует из разряда основных элементов педагогической компетентности организаторская компетенция педагога. Реализация данной компетенции обеспечивает включение обучающихся в различные виды деятельности и организацию деятельности ученического коллектива, превращая его из объекта в субъект воспитания. Из специальных компетенций педагога выделяем компетенцию в области управления [1,с.1]. Берем за основу следующее положение: педагогическая компетентность состоит из педагогических компетенций. Из этого следует, что педагогическое управление является составляющей профессиональной компетентности педагога и проявляется через организаторскую профессиональную компетенцию и управленческую специальную компетенцию педагога. Отсюда двойственная природа педагогического управления.

Под педагогической компетентностью мы понимаем вид профессиональной компетентности, представленный как комплекс компетенций, необходимый при осуществлении образовательного процесса, который реализуется через педагогическую деятельность в образовательном учреждении. Управленческая компетенция педагога определяется

организационной структурой управления образовательного учреждения и содержанием компетентности педагога. Теперь мы можем понимать как на практике реализуется двойственная природа указанной компетенции. С одной стороны, педагог естественным образом реализует управленческие функции в аспекте управления образовательным учреждением на основе методических, творческих, профессиональных объединений, с другой стороны, выполняет функции управления ученическим коллективом.

Педагогическое управление осуществляется посредством механизма в соответствии с технологией управления ученическим коллективом. Это обстоятельство определяет необходимость рассмотрения характеристик механизма и технологии педагогического управления

Основания для выявления различий реализации механизма педагогического управления и технологии педагогического управления следующие: категория понятия, эмпирическая форма, объект деятельности, предмет деятельности, концептуальные положения, инструментарий деятельности, показатель результативности оценка эффективности.

Управленческая компетенция педагога реализуется через педагогическое управление. Объектом педагогического управления – ученический коллектив и личность обучающегося как участник коллектива. Педагогическое управление характеризуется возможностью перехода в самоуправление ученического коллектива Педагогическое управление реализуется через механизм и соответствующей ему технологию педагогического управления [12, с.24], качественные изменения коллектива, выраженные в уровне развития самоуправления ученического коллектива. для педагогического управления – уровень реализации управленческой компетенции педагога. Педагогическое управление считаем видом управления образовательного учреждения. Данное управление трактуется как «управление ученическим коллективом с целью его качественного изменения», Исходя из этого, оценкой реализации педагогического управления является уровень развития самоуправления ученического коллектива педагогического управления - уровень развития самоуправления ученического коллектива и личности обучающегося

Реализуется педагогическая управленческая компетенция на основе программного метода управления ученическим коллективом, который обеспечивается через программу деятельности педагога с ученическим коллективом или воспитательную программу ученического коллектива. Методическое обеспечение программно – целевого принципа управления состоит в определении: показателей развития ученического коллектива (психологического, педагогического, физиологического, уровня развития самоуправления и т.п.); условий определения сроков реализации программы; условий сопоставимости в случае использования количественных показателей; последовательности отслеживания результатов, связанных с анализом деятельности педагога и развития ученического коллектива. Выполнение программы педагогического

управления ученическим коллективом позволит определить уровень профессиональной компетентности педагога в сфере управления и эффективность реализации управленческой компетенции педагога.

Исследуя феномен педагогического управления в 29 образовательных учреждениях г. Челябинска, мы пришли к выводу, что использование педагогами программно-целевого метода управления ученическим коллективом, который позволяет применять механизм педагогического управления ученическим коллективом, базирующейся на целостности процесса взаимодействия управляющей и управляемой подсистем на основе педагогической технологии управления соответствующей уровню развития ученического коллектива. В результате чего стал возможен переход от педагогического руководства (направленная педагогическая деятельность по отношению к ученическому коллективу) к педагогическому управлению ученического коллектива. Это означает проявление модификации педагогической деятельности (видоизменение деятельности), проявляющуюся в развитии практики возможной реализации принципа государственно-общественного управления образовательным учреждением и модернизацию условий образовательного процесса с целью реализации компетентностного подхода в профессиональной деятельности педагога.

Самоуправление образовательного учреждения является принципом управления образовательным учреждением. На основании федерального закона «Об образовании» в процесс управления учреждением вовлекаются все равноправные участники (педагоги, обучающиеся, их родители) образовательного процесса. Следовательно, есть необходимость рассматривать самоуправление ученическое, педагогическое и родителей обучающихся. В федеральном законе это обобщено в термин государственно-общественная система управление образованием. Поэтому логично рассматривать самоуправление как подсистему управления образовательным учреждением. Самоуправление в первичных коллективах, по различным направлениям деятельности и пр. тоже является подсистемой самоуправления в образовательном учреждении, значит, включено в систему управления данной организацией.

Механизм педагогического управления ученическим коллективом - система связей и отношений между субъектами образовательного процесса, обусловленные функциональными обязанностями и педагогическими условиями его реализации [12].

С нашей точки зрения, *механизм педагогического управления* надо рассматривать как средство, обеспечивающее (или не обеспечивающее) реальную возможность самоуправления ученического коллектива. Основным условием для реализации механизма педагогического управления развитием ученического коллектива является режим педагогической деятельности и управления образовательным учреждением в целом. (Режим определяется как система деятельности).

Педагогическая деятельность по отношению к ученическому коллективу представляет собой *технология организации ученического самоуправления*. В свою очередь, ученическое самоуправление реализуется на основе *механизма педагогического управления* развитием ученического коллектива. Теоретически развитие ученического коллектива нацелено на развитие самоуправления в нем.

Педагогическое управление ученическим коллективом должно соответствовать уровню самоуправления ученического коллектива. Следовательно, можно предположить, что результативность педагогического управления зависит от соответствия механизма педагогического управления технологии организации ученического самоуправления. Безопасность такого управления обеспечивается фазовым совпадением соответствующего компонента механизма педагогического управления и технологии организации ученического самоуправления в соответствии с уровнем педагогического управления.

Почему мы позиционируем, таким образом, понятия «технология» и «механизм»? Оба понятия применимы к словосочетанию «педагогическое управление», но значительно разнятся при рассмотрении способности ученического коллектива к самоуправлению по содержанию и, следовательно, по предполагаемому результату педагогического управления.

При анализе оценивания управления используются разные виды данных исходя из того, как трактуется педагогическое управление: технология организации ученического самоуправления или механизм педагогического управления развитием ученического коллектива?

Нами обозначены следующие критерии для сравнения педагогической технологии организации ученического самоуправления и механизма педагогического управления развитием ученического коллектива: идентификация, особенности содержания педагогической деятельности, участники процесса, концептуальные положения, процессуальная характеристика, программно - методическое обеспечение, результативность.

Педагогическое управление как технология представляется нам в виде организационно-методического инструментария; упорядоченных совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение результатов в изменяющихся условиях ОУ. Управленческая технология отвечает на вопрос – *как?* Как улучшить конечные результаты и сокращать расходы ресурсов (оптимальность управления).

Педагогическое управление как механизм - это система связей и отношений между субъектами образовательного процесса, обусловленными функциональными обязанностями и педагогическими условиями его реализации.

Технология управления реализуется через педагогическую деятельность по форме организации жизнедеятельности ученического коллектива, обеспечивает развитие самостоятельности в принятии и

реализации решений для достижения общественно значимых целей. Механизм педагогического управления развитием ученического коллектива создает предпосылки перехода из одного функционального состояния (педагогическое управление) в другое (ученическое самоуправление). В процессе развития ученического самоуправления происходит перераспределение функциональной нагрузки управления образовательным учреждением.

Программно-методическое обеспечение в технологии выступает критерии и показатели мониторинга самоуправления ученического коллектива.

Результативность технологического процесса представляется в виде структуры ученического самоуправления, организации деятельности коллектива обучающихся. Механизм педагогического управления развитием ученического коллектива демонстрирует степень реализации цели педагогического управления, расширение сферы управления, создание системы развития и структуры управления образовательным учреждением (органы самоуправления педагогов, обучающихся и родительской общественности, связь с внешней средой).

Реализация механизма педагогического управления ученическим коллективом рассматривается нами в виде ряда процедур с периодичным повторением, которые каждый раз осуществляются на более высоком уровне.

Механизмом педагогического управления развитием ученического коллектива являются программа развития образовательного учреждения, программа педагогического управления развитием ученического коллектива, программа деятельности педагога и пр.

Эффективность педагогического управления развитием ученического коллектива обеспечивается использованием его механизмом соответствующей технологии на каждом уровне развития ученического коллектива. В противном случае, педагогическое управление не обеспечивает развитие данного коллектива.

Педагогическое управление как технология представляется нам в виде организационно-методического инструментария; упорядоченных совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение результатов в изменяющихся условиях образовательного учреждения. Управленческая технология отвечает на вопрос «Как?». Как улучшить конечные результаты и сокращать расходы ресурсов (оптимальность управления). Технология педагогического управления предполагает руководство как форму управления, осуществляемую через систему объект-субъектных отношений. Участниками процесса становятся педагоги и обучающиеся, их родители, социальные партнеры. Технология управления реализуется через педагогическую деятельность по форме организации жизнедеятельности ученического коллектива, обеспечивает развитие самостоятельности в принятии и реализации решений для достижения общественно значимых целей. В

процессе развития ученического самоуправления происходит перераспределение функциональной нагрузки управления образовательным учреждением. Процессуально технология педагогического управления ученическим коллективом реализуется как системная совокупность и порядок функционирования личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (по М.В.Кларину)[12]. Результативность технологического процесса представляется в виде структуры ученического самоуправления, организации деятельности коллектива обучающихся.

Технология педагогического управления представляется нам порядком осуществления педагогом всех процессов управления относительно ученического коллектива посредством проектирования педагогической деятельности относительно цели указанного управления как организации процесса педагогического управления. В свою очередь, технология педагогического управления позволяет создать структуры управления более высокого уровня[12].

Можно предположить, что результативность педагогического управления зависит от соответствия механизма педагогического управления технологии организации ученического самоуправления. В свою очередь, использование в педагогическом управлении конкретной технологии и механизма управления зависит от управленческой компетенции педагога.

Таким образом, если речь идет о педагогическом управлении как видовом различии управления образовательным учреждением, то мы рассматриваем вопросы об ученическом коллективе как об объекте управления. Предметом рассмотрения будет ученический коллектив, а его самоуправление – результатом педагогического управления. Педагогическое управление является демонстрацией управленческой компетенции педагога. Она выражается в соответствии использования механизма и технологии педагогического управления ученическим коллективом. Соответствие определяется уровнем развития ученического коллектива [12].

Позитивные результаты по управлению развитием ученического коллектива получают педагогами, чья деятельность отвечает следующим требованиям: организованность коллектива; формирование ответственности; включённость обучающихся в реализацию управленческих функций. Предлагаемые требования апробированы нами в диссертационном исследовании [12]. Указанные требования определяют знания и умения применить педагогом соответствующие технологии (технология организации коллектива, технология формирования ответственности, технология организации деятельности по самоуправлению и пр.), возможность реализации которых лежит в области соответствия конкретному элементу механизма педагогического управления. Тем самым педагог демонстрирует уровень сформированности и возможность уровня реализации управленческой компетенции. Следовательно, в подготовке к управленческой деятельности педагога необходимо осветить круг вопросов,

связанные с изучением технологии управления. Можно предположить, что результативность педагогического управления зависит от соответствия механизма педагогического управления, технологии организации ученического коллектива и его самоуправления.

Педагогическое проектирование является одной из инновационных педагогических технологий и понимается как: практико-ориентированная деятельность, целью которой является разработка новых, не существующих в практике образовательных систем и видов педагогической деятельности; новая развивающаяся область знаний, способ трактовки педагогической действительности; прикладное научное направление педагогики и организуемой практической деятельности, нацеленное на решение задач развития, преобразования, совершенствования, разрешения противоречий в современных образовательных системах; способ нормирования и трансляции педагогической и научно-исследовательской деятельности; процесс создания и реализации педагогического проекта; специфический способ развития личности; технология обучения.

Проектирование направлено на создание модели планируемых процессов и явлений. Компонентами проектной деятельности могут выступать конкретные модели или модули. В теории педагогического проектирования выделяют *прогностическую модель* для оптимального распределения ресурсов и конкретизации целей; *концептуальную модель*, основанную на информационной базе данных и программы действий; *инструментальную модель*, с помощью которой можно подготовить средства исполнения и обучить преподавателей работе с педагогическими инструментами; *модель мониторинга* для создания механизмов обратной связи и способов корректировки возможных отклонений от планируемых результатов; *рефлексивную модель*, которая создается, чтобы выработать решения в случае возникновения неожиданных и непредвиденных ситуаций.

Педагогическая деятельность и педагогическое управление реализуется на основе программно-целевого принципа. Ориентиром для педагогической деятельности является программное обеспечение. Например, программа развития образовательного учреждения, учебная программа по предмету, программа факультатива и пр. Иллюстрацией выполнения функции педагогического управления ученическим коллективом служат программы воспитательной деятельности (программа работы руководителя ученического коллектива, программа воспитательной работы педагога дополнительного образования, программа деятельности педагога и т.п.). В программных и методических документах образовательного учреждения, чтобы избежать разночтений в выполнении функций педагогического управления (в связи с указанными выше причинами), должны быть определены: содержание управленческой компетенции педагога образовательного учреждения, выраженной в функциональных обязанностях педагога, а так же критерии деятельности и критерии результативности педагогического управления.

Стратегия управления образовательным учреждением позволит определить пути развития (изменения) профессиональных и специальных компетенций педагогов, соотнеся их со спецификой образовательной системы учреждения. Данные действия обеспечат безопасность образовательного учреждения, педагогического коллектива и ученического коллектива.

Педагогическое проектирование как технология успешно реализует идею современных подходов в образовании. На смену авторитарной педагогике приходит педагогика фасилитации (сотрудничества), которая характеризуется следующим образом: основной акцент делается на организации активных видов деятельности; преподаватель не просто передает учебную информацию, а выступает в роли педагога-менеджера и режиссера обучения, готового предложить студентам минимально необходимый комплект средств обучения; учебная информация используется как средство организации учебной деятельности, а не как цель обучения; обучаемый выступает в качестве субъекта деятельности наряду с преподавателем, а развитие его индивидуальности выступает как одна из главных образовательных целей.

Для педагогического проектирования самоуправление может выражаться как цель, тогда педагогическая деятельность и деятельность ученического коллектива способствовать будут формированию саморазвивающейся личности, воспитывать у каждого члена коллектива демократическую культуру, гражданственность, стимулировать к социальному творчеству, умение действовать в интересах совершенствования своей личности, общества, Отечества.

Понятие «самоуправление» зависимости от контекста употребления можно трактовать с нескольких позиций. С позиции общественно-государственного управления самоуправление – это демократическая форма организации жизнедеятельности коллектива, которая предполагает развитие самостоятельности членов коллектива в принятии и реализации решений для достижения общественно значимых целей и является принципом автономного управления малыми группами, общественными организациями и объединениями в гражданском обществе.

Самоуправление рассматривается как самостоятельность какой-либо организационной социальной общности в управлении собственными делами.

Деятельность ученического коллектива как выражение самоуправления нами рассматривается через феномен лидерства, наличие актива обучающихся, формальных органов самоуправления и через уровень развития самоуправления первичного коллектива.

Лидер – это личность, за которой все остальные члены группы признают право брать на себя наиболее ответственные решения, затрагивающие их интересы и определяющие направление и характер деятельности всей группы.

Лидеру присущи следующие психологические качества: уверенность в себе, острый и гибкий ум, компетентность как доскональное знание своего дела, сильная воля, умение понять особенности психологии людей, организаторские способности. Однако эмпирическое исследование студенческих групп на предмет изучения качеств личности лидера показал, что порой лидером становится человек, и не обладающий перечисленными качествами, и, с другой стороны, человек может иметь данные качества, но не являться лидером. Это подтвердило теорию, согласно которой лидером становится тот человек, который при возникновении в группе какой-либо ситуации имеет качества, свойства, способности, опыт, необходимые для оптимального разрешения этой ситуации для данной группы. В разных ситуациях группа выдвигает разных людей в качестве лидера.

Самоуправление в аспекте ученического коллектива - это динамическая система, системообразующим фактором которого является общая цель деятельности и выражается в форме организации жизнедеятельности коллектива обучающихся, обеспечивающая развитие их самостоятельности в принятии и реализации решений для достижения общественно значимых целей.

Исходя из вышесказанного, можно говорить о существовании системы самоуправления на уровне государственного управления, управления образовательных учреждений, ученических коллективов и личностного самоуправления. Поэтому самоуправление рассматриваем как социальный орган управления (форма организации жизнедеятельности ...) и как признак самоактуализации личности (саморазвитие, самосовершенствование, самореализация и пр. личности).

Считается, что наличие в образовательном учреждении развитой системы самоуправления обучающихся свидетельствует об успешности воспитательной деятельности образовательного учреждения в целом. Обучающиеся, которые участвуют в тех или иных структурах самоуправления ученического коллектива относятся к социальной группе, так называемой, ученическим активом. Воспитание актива может решить комплекс следующих задач: вооружить обучающегося знаниями, умениями, опытом, необходимыми для выполнения обязанностей активиста (деятельность «человек - человек»); и использования гражданских прав (реализовать принцип демократизации); воспитать личную ответственность на основе воплощения в жизнь принципа гуманизации; воспитать потребность к самовоспитанию и, следовательно, к самопознанию; формирование социальной.

Задачи позволяют определить основные функции педагогического руководства ученическим активом: обучение, стимулирование активности, организации деятельности через планирование, аналитико-диагностирующую деятельность.

Для эффективной работе по формированию актива необходимы знания психолого-педагогического характера, опора на самостоятельность

студентов, способности к совместному поиску (студентов и преподавателей, специалистов). Виды, формы, характер режима работы с активом определяются с учетом возрастных особенностей, показателя уровня сформированности самостоятельной деятельности студентов в воспитательном процессе.

На практике осуществляется прием поэтапного формирования актива: по формуле: «делай как я – делай по алгоритму – делай самостоятельно».

В главе «Профессиональная компетентность педагога как условие безопасности образовательного процесса» нами рассмотрена профессиональная деятельность педагога в аспекте реализации педагогической управленческой компетенции через проектирование самоуправления ученического коллектива с целью обеспечения социальной безопасности обучающихся.

1.Содержание педагогической деятельности и педагогического управления различаются следующим образом:

- понятие «педагогическая деятельность» шире понятия «педагогическое управление»;

- педагогическая деятельность является видом профессиональной деятельности, выражается через профессиональную компетентность, характеризуя уровень готовности и уровень осуществления педагогом функциональных обязанностей; охватывает все образовательное пространство;

- педагогическое управление является видом управления образовательного учреждения, реализуется посредством специальной управленческой компетенцией педагога, выраженной в осуществлении цикла управления, реализуется в процессе управления образовательным учреждением и через функции управления ученическим коллективом.

2.Под управленческой компетенцией педагога понимаем специальную профессиональную деятельность по управлению ученическим коллективом, осуществляемую на определенных концептуальных позициях.

3.Понятия «технология» и «механизм» разнятся при рассмотрении способности ученического коллектива к самоуправлению по содержанию деятельности и предполагаемому результату педагогического управления.

4.Понятие «самоуправление» рассматривается как демократическая форма организации жизнедеятельности коллектива и является принципом автономного управления малыми группами, общественными организациями, является целью, педагогической деятельности и деятельности ученического коллектива на основе феномена лидерства: качественная характеристика воспитательной системы образовательного учреждения.

5.Педагогическое проектирование самоуправления ученического коллектива осуществляется через прогностическую модель, концептуальную модель, инструментальную модель, модель мониторинга самоуправления ученическим коллективом, рефлексивную модель.

6. Профессиональная компетентность педагога является условием безопасности образовательного процесса, т.к. один из аспектов указанной деятельности реализуется через педагогическое управление ученическим коллективом посредством формирования и развития ученического самоуправления с целью приобретения социального опыта безопасного существования личности.

Библиографический список

1. Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих. Приказ Минздравсоцразвития России от 26 августа 2010г. № 762. [портал]. URL: Режим доступа: <http://www.rg.ru/2010/10/20/teacher-dok.html>
2. Методические рекомендации по аттестационной и аккредитационной оценке воспитательной деятельности образовательных учреждений, реализующих общеобразовательные программы различного уровня и направленности. Письмо Министерства образования РФ от 15 октября 2003 г. № 24-51-212 /13-28-51-793 /16.
3. Павлова Л.Н. Безопасность образования или образование без опасности: что обсуждаем?// «Завуч», Изд-во «Шкільний Світ», Киев, 20012, № 4 – С.20 -24.
4. Павлова, Л.Н. Концептуальная схема формирования структуры управления воспитательным процессом / Л.Н.Павлова. Проблемы, ресурсы и механизмы демократизации управления общим образованием: теория и практика. – М., 2006. – С. 83 - 87.
5. Павлова, Л.Н. Оценка эффективности педагогического управления ученическим коллективом как показатель безопасности управления образовательным процессом. «Педагогика безопасности: наука и образование» Текст: материалы Всероссийской научной конференции с международным участием, Екатеринбург, 12 декабря 2011 г.: в 2-х ч./сост. и общ. ред. В.В.Гафнера; ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет». – Екатеринбург, 2012. Ч.1 – С.60-72.
6. Павлова Л.Н. Педагогическое управление: анализ профессиональных затруднений // «Научное мнение», 2012 , № 3, С.60-65.
7. Павлова, Л.Н. Показатели качества управления образовательным учреждением. Материалы 111 Международной научно-практической конф. Ч.:Изд-во «Взгляд», 2007. – с.94-96.
8. Павлова, Л.Н. Понятие «механизм педагогического управления». Методология и методика формирования научных понятий у учащихся школ и студентов ВУЗов : материалы X!! Международной науч.-практ. конференции / Л.Н. Павлова. – Челябинск:Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2006. – Ч.3. – С. 109 – 113.

П.А. Рыжий

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Качество образования определяется как способность образовательной системы (национальной, региональной, муниципальной или институциональной) удовлетворять установленным и прогнозируемым потребностям государства и общества в эффективном и всестороннем развитии человека, обеспечивать условия для самореализации человека в учебной, профессиональной и бытовой деятельности [9].

В связи с вышеизложенным выделяют следующие характеристики качества образования:

– качество образования как система (доступность, непрерывность, открытость);

– качество образования как процесс (условия реализации образовательных программ различного уровня и направленности, ресурсное обеспечение образовательных процессов (кадровые, финансово-экономические, материально-технические, учебно-материальные, информационные), профессиональная компетентность педагогических и научно-педагогических кадров, эффективные средства обучения и воспитания);

– качество образования как ценность (востребованность образования со стороны населения, сохранение традиций, воспроизводство требуемых кадров);

– качество образования как результат (результаты освоения образовательных программ различного уровня и направленности, удовлетворенность потребностей различных групп населения в образовательных услугах, обеспеченность трудовыми ресурсами) [6; 9].

Качество профессионального образования в целом является системой, предназначенной для решения конкретных профессиональных задач. Поэтому основным связующим отдельные параметры звеном является стандартная профессиональная задача.

Основные параметры качества профессионального образования можно свести к следующим положениям: освоенные студентом фундаментальные модели решения профессиональных задач; приобретенные способности и опыт, необходимые для решения профессиональных задач и элементарных профессиональных проблем; навыки использования исследовательских методов в разработке проектов решения задач в профессиональной сфере [5].

Таким образом, можно определить следующие характерные черты, раскрывающие содержание понятия «качество профессионального образования» в научном и прикладном аспектах: культурно-историческая обусловленность, комплексность, системность, междисциплинарность, целенаправленность, стандартизованность, субъектность.

Философское представление об управлении складывается на основе анализа положений философских школ, оказавших определяющее влияние на становление и развитие теории управления.

В результате анализа философских представлений управление предстает как процесс, отражающий изменение объекта или явления, осуществляемое в контексте сложившейся ситуации и кооперации различных сообществ для устойчивого развития социально-экономических систем; управление как деятельность представляет собой совокупность целенаправленных функциональных воздействий на людей с учетом их индивидуальных особенностей [13].

В социальном аспекте управление как процесс предполагает проявление человека как субъекта своей деятельности и взаимодействия с другими людьми, что отражается на его эмоциональной, интеллектуальной, духовной и физической ценности. Управление как деятельность охарактеризовано намеренными и целенаправленными усилиями людей, сориентированными на воспроизводство определенных свойств и способностей человека, с помощью которых он может пользоваться накопленным социальным опытом [13].

Психологический аспект также позволяет рассматривать управление как процесс и как деятельность. Управление как процесс представляет собой управленческие воздействия, направленные на создание благоприятных социально-психологических отношений в соответствующей группе; управление как деятельность характеризуется взаимодействием управляющей и управляемой сторон, которое нацелено на реализацию профессионального и личностного потенциала человека на основе развития его общих и специальных способностей [13].

Таким образом, что в педагогике феномен «управление» рассматривается целостно, с учетом его философского, социального и психологического контекстов. Подчиняясь общим закономерностям, представленным в указанных научных школах, управление в педагогике имеет специфические особенности, обусловленные способами постановки и достижения социально-значимых целей в конкретных условиях функционирования и развития образовательных систем. В первом случае объектом управления выступают образовательные процессы и обеспечивающие их условия (кадровые, финансово-экономические, материально-технические, учебно-материальные, информационные), а объектом – эффективное использование имеющегося в образовательной системе потенциала (управление как деятельность). Во втором случае объектом управления выступают непосредственные изменения в содержании, организации и технологиях образовательного процесса с целью наращивания образовательного потенциала, повышения его эффективности (управление как процесс) [13].

Состояние проблемы управления качеством современного среднего профессионального образования определяется, прежде всего, факторами внешней среды, а именно особенностями социально-экономической ситуации в стране. Около двадцати лет система среднего профессионального образования России функционирует в рыночных условиях, но говорить о ее адаптированности к этим условиям все еще рано: она по-прежнему не в полной мере ориентирована на рыночную экономику (ориентирована на предложение, а не на спрос образовательных услуг); управление ею до сих пор осуществляется неэффективными, устаревшими методами.

Результатом является ряд проблем, обобщенных нами применительно к среднему профессиональному образованию в пространственном поле рис.



Рис.1. Основные проблемы начального и среднего профессионального образования на современном этапе

Для решения перечисленных проблем необходимо повысить эффективность управления системой профессионального образования, в частности, разработать и реализовать специальную модель управления качеством профессионального образования, адаптированную к требованиям рыночной экономики.

Следует отметить, что при этом необходимо учитывать общие принципы управления качеством образования, сформулированные С.Ю. Трапицыным [1]:

- системность, целостность, единство и иерархичность;
- непрерывность, цикличность и динамичность;
- социальная обусловленность;
- перспективность и опережающий характер управления;
- технологичность и гибкость, адаптивность управления;
- результативность и эффективность, оптимальность.

Первая группа принципов определяет систему управления качеством образования как целостную, единую по своему компонентному и функциональному наполнению, обладающую определенной иерархичностью. Как отмечает С.Ю. Трапицын, это «комплекс взаимосвязанных, взаимообусловленных и согласованных по целям, месту и времени взаимодействий объектов и субъектов управления с учетом их принадлежности к системе» [1]. Менеджмент знаний добавляет в образовательный процесс инновационно-образовательную среду, формируя систему более сложную, нежели традиционный образовательный процесс. Тем самым процесс управления качеством такой системы также усложняется, обретение целостности и единства требует, возможно, пересмотра иерархического строения.

Вторая группа принципов определяет характер управления качеством образовательного процесса. Это деятельность не эпизодическая, а непрерывная, динамично развивающаяся. Цикличность образовательного процесса формирует цикличность управления его качеством. Менеджмент знаний, не вносит существенных изменений в реализацию данных принципов, за исключением усиления динамичности управления.

Социальная обусловленность управления качеством следует из социально значимых целей и функций образовательного процесса, поскольку образовательная система входит в социальную надсистему более высокого порядка. Воспитательные и развивающие аспекты управления, активность и вовлеченность в управление субъектов образовательного процесса отвечает сущности менеджмента знаний.

Как следует из теории управления качеством, деятельность по управлению качеством может носить корректирующий и предупреждающий характер. Формулирование перспективности и опережающего характера управления качеством образовательного процесса актуализирует диагностическую работу по своевременной фиксации состояния процесса [7].

Управление качеством образовательного процесса, как любая деятельность, требует обозначения некоторых правил, алгоритмов, схем, иначе говоря, должна отвечать требованиям технологичности. Но при этом необходима гибкость в управлении, тем более это касается столь стохастической системы, как образовательный процесс.

Принцип адаптивности ориентирует на внесение соответствующих корректив с учетом условий конкретного образовательного процесса, всех его компонентов и участников. Менеджмент знаний смещает приоритеты в сторону гибкости управления. Однако без определенного уровня технологичности вообще нельзя говорить об управлении. Поэтому важной проблемой, и образовательная практика это показывает, становится поиск баланса между некоторой прописанной схемой и свободной траекторией развития образовательного процесса.

Реализация принципов результативности и эффективности управления обуславливает осуществление процедуры мониторинга по предоставлению информации для принятия управленческих решений. Необходима система критериев и показателей, на основании которых осуществляется сравнение вариантов решений. Обеспечение данных принципов требует формирования и измерения результатов процесса управления.

С.Ю. Трапицын указывает на относительное родство данных принципов с принципом оптимальности, указывающим на способ получения результатов управления. В образовательном процессе на каждом его шаге возникают ситуации, по которым возможны разнообразные решения [1].

Принцип оптимальности ориентирует на выбор наилучшего, способствующего повышению качества образования. Данный принцип в управлении качеством образования рассматривается также в плоскости оптимизации самого процесса управления. Оптимизация в таком случае сводится к поиску оптимального варианта управления в каждом из контуров и соотношения между ними.

Принцип оптимальности, заслуживает особого внимания при рассмотрении менеджмента знаний в образовательном процессе. Оптимальность управления качеством при наличии различных контуров управления и нескольких каналов информации при принятии управленческих решений определяет принцип выбора управленческих решений. Решающее значение будет иметь именно принцип оптимальности, поскольку все другие принципы только усиливают вариативность и разнообразие возможных управленческих решений. Принцип оптимальности задает критерии выбора среди них. Этот принцип, сформулированный еще Ю.К. Бабанским применительно к традиционному образовательному процессу, определяется как достижение максимальных учебных результатов при минимально необходимых для конкретных условий затратах времени и усилий.

В свою очередь под управлением качеством выпускника некоторые исследователи понимают постоянный, планомерный, целеустремленный процесс воздействия на всех уровнях на факторы и условия, обеспечивающие

формирование у студента знаний, умений и навыков оптимального качества и полноценное их использование. В теории все выглядит достаточно ясно, но на практике это происходит в классических средних профессиональных образовательных учреждениях и нередко с помощью технологий и практик обучения, сложившихся еще в прошлых веках и способствующих конфликтности образовательной реальности, актуально изучение стереотипов студентов, преподавателей и администраторов относительно друг друга и относительно общей для них образовательной реальности.

Внутренние противоречия реальности образования обусловлены тем, что субъекты образовательного процесса – администрация, преподаватели и студенты, сосуществуют в едином пространстве и времени, но чаще всего не имеют общих целей, потребностей, мотиваций и социальных практик. Разорванность информационного, коммуникативного и дисциплинарного пространства и времени снижает эффективность образовательного процесса, препятствует ценностному диалогу поколений. Параллельное сосуществование двух интерпретаций образовательного процесса – как обмена услугами и как коммуникации «преподаватель – студент» – искажает его восприятие всеми субъектами, сохраняет доминирование традиционных технологий обучения над инновационными. Наряду с этим, в дискуссионном поле проблем современного образования постоянно сталкиваются две концептуально различные стратегии: модернизация российского образования по западному образцу или развитие и приумножение национальных особенностей системы образования.

Сторонники западных стандартов качества образования считают студента основным потребителем образовательных услуг, что переворачивает классическую концепцию предназначения профессионального образования как вторичной социализации индивида, дающего ему социально-ролевое знание и ценностные ориентации. Вся система зарубежных подходов к проблеме управления качеством в наиболее концентрированном виде представлена в концепции TQM - Total Quality Management, имеющее свое выражение в международных стандартах качества ИСО серии 9000. В данных стандартах даны термины и определения, процедуры разработки и внедрения систем качества в организациях и учреждениях, представлены методы управления качеством основных и вспомогательных процессов и т.д. [11].

Официально заявленная цель оценки качества образования и его поддержание на уровне заданных стандартов, не умаляет национальные традиции, богатый опыт и приоритеты российской системы образования. Концепция качества российского образования должна строиться на основе анализа и синтеза лучших достижений мировой и национальной науки и практики. ЮНЕСКО, в частности, подчеркивает, что развитие образования не может быть реализовано в рамках жестких или навязанных структур, что налицо провал стратегий развития, основанных на простом копировании или навязывании моделей, что все больше людей и учреждений приходят к

пониманию того, что во всех регионах прямое заимствование иностранных концепций и ценностей и игнорирование региональных и национальных культур и философии влекут за собой негативные последствия для образования [4].

Двойственность современного общественного и научного сознания вносит значительную долю неопределенности в процесс развития концепции российского образования и ее содержание, наносит ущерб качеству профессионального образования.

Не менее сложной оказывается сегодня и задача оценки качества профессионального образования. Традиционно оценка качества обученности студентов и выпускников осуществляется посредством контроля, с помощью всевозможных контрольных заданий, вопросов, практических задач. Средства контроля разрабатываются на специальностях с учетом принципа преемственности профессионального образования и будущей профессиональной деятельности. Преподаватели разрабатывают задания на основе системно-структурной дидактики, с учетом следующих уровней усвоения: узнавания; воспроизведения; репродуктивность применения; синтеза.

Однако в этих заданиях, как правило, не находят отражения методы определения уровня готовности и умения студентов применять полученные знания в практической деятельности.

Не секрет, что российские государственные стандарты среднего профессионального образования основываются на общетеоретическом, а не практическом обучении, направленном на умение действовать в конкретной профессиональной ситуации. В отечественных государственных стандартах отсутствует описание связи и последовательности реализации отдельных дисциплин с квалификационной характеристикой выпускника. Государство не ставит перед традиционной дисциплиной интегральные цели и задачи. Целью изучения дисциплины является, по существу, не формирование потребности и умений в дальнейшем использовать ее научное содержание, а лишь фактографическое усвоение научных сведений, чаще всего – на уровне запоминания. От студента в этом случае требуется посещаемость лекций и четкий ответ экзаменатору в рамках программы.

Уровень освоения студентом теоретических знаний устанавливается преподавателям, исходя из его субъективных представлений о контроле результатов обучения, а не из интегральных представлений о профессиональной квалификации выпускника.

Как следствие, транслируются фундаментальные модели и методы обучения, не уделяется должного внимания использованию теоретических знаний как методологического инструмента целостного исследования тех или иных профессиональных ситуаций. Педагогическая и научная деятельность преподавателей слабо связана с будущей профессиональной деятельностью выпускников.

Студент имеет поверхностное представление о связи обучения и основных профессиональных задач, которые ему предстоит решать в профессиональной деятельности, содержании и формах самоподготовки, методах организации учебного процесса, системе и критериях внешней оценки знаний, с которыми он впервые сталкивается лишь при устройстве на работу.

Если в большинстве стран Европы наблюдается развитие национальных систем внешней оценки качества образования, в российских образовательных учреждениях усилия направлены на создание внутренней системы оценки качества.

Анализ отечественной литературы показывает, что основные процедуры оценки качества образовательного процесса характеризуются такими особенностями, как: а) широкий круг показателей для оценки качественных признаков; б) применение оценочных шкал; в) использование экспертных процедур; г) использование весовых коэффициентов для отдельных показателей, тестов, заданий, другие приемы дидактического контроля и методы педагогического анализа и диагностики.

Считаем, что необходима смена парадигмы оценки качества образования с общетеоретической на практикоориентированную, что отвечает запросам современного рынка труда, обеспечивает гарантии востребованности, конкурентоспособности выпускников средних профессиональных образовательных учреждений.

Первые шаги в данном направлении были сделаны Министерством образования и науки Российской Федерации в рамках Приоритетного Национального проекта «Образование». В частности, этому способствует проведение специальных конкурсов в номинации «Региональная система оценки качества образования». В рамках эксперимента по разработке Общероссийской системы оценки качества образования в шести регионах России проводятся исследования и эксперименты по апробации инновационных моделей региональных систем оценки качества образования. С 2008 г. в регионах России появились структуры по надзору в сфере образования. Ряд регионов России в течение значительного времени разрабатывает и апробирует различные модели управления и оценки качества образования (мониторинг, профильные сети, сетевые технологии управления образовательными системами, государственно-общественные формы управления и др.).

В связи с тем, что ведущая идея нашего исследования реализуется на региональном уровне, специальное внимание мы уделяем осмыслению специфики региональной образовательной системы Челябинской области.

В контексте регионализации образования, как одного из приоритетных направлений государственной политики, регион рассматривается в исследовании в качестве основного элемента развития российской системы образования.

Так, в административно-политическом плане Челябинская область представляет собой территорию субъекта Российской Федерации, концентрирующую в себе основные рычаги планирования, управления, распределения ресурсов и контроля за их использованием.

В экономическом плане Челябинская область образует целостную экономическую структуру, в которой осуществляются задачи соответствия образования народно-хозяйственным потребностям, региональному рынку труда.

В социокультурном плане Челябинская область рассматривается сквозь призму решения задачи учета в образовании местных культурно-исторических традиций и особенностей, специфики общественных образовательных запросов, связи образования с другими сферами общественной жизни.

В организационно-педагогической плане Челябинская область изучается как целостный образовательный комплекс, который мобилизует, интегрирует в себе весь образовательный потенциал региона, его финансово-экономические, материально-технические, кадровые, научно-технические и прочие составляющие.

В результате нами была конкретизирована сущность региональной образовательной системы и выявлена специфика управления качеством профессионального образования в современных условиях, предполагающая учет институциональных особенностей системы, ее направленности на самоорганизацию и саморазвитие, определяемых административно-политическими, экономическими, социокультурными и организационно-педагогическими особенностями региона.

Указанное обстоятельство позволило определить *региональную образовательную систему* как особую управляемую и саморазвивающуюся систему, которая имеет сложную структуру и большое разнообразие ее элементов и связей, в том числе и с внеобразовательными структурами; вполне определенные тенденции развития; социальные эффекты в построении регионального сообщества.

Далее считаем целесообразным остановиться подробнее на описании особенностей системы профессионального образования Челябинской области (данные взяты с официального сайта Министерства образования и науки Челябинской области (www.minobr74.ru)).

В системе профессионального образования Челябинской области на 01.01.2012 г. осуществляли деятельность 53 образовательных учреждения начального профессионального образования (далее – ОУ НПО) и 88 образовательных учреждений среднего профессионального образования (далее – ОУ СПО), из них подведомственные Министерству 51 и 45 учреждений соответственно. Количество ОУ НПО уменьшилось по сравнению с 2010 годом с 79 до 51, а количество ОУ СПО увеличилось с 26 до 45.

Данные изменения связаны с произошедшей масштабной реорганизацией ОУ, проводимой в целях преодоления рассогласованности номенклатуры предоставляемых образовательных услуг и требований со стороны рынка труда, налаживания эффективных связей между уровнями профессионального образования; преодоления сложной демографической ситуации. Контингент обучающихся в подведомственных Министерству ОУ НПО составил 13 530 чел., что на 9082 чел. меньше, чем в 2010 году; контингент обучающихся в ОУ СПО составил 21712 чел., что на 10626 чел. больше, чем в 2010 году.

На начало 2011-2012 учебного года в учреждениях СПО основную долю из общей численности студентов составляли обучающиеся по очной форме обучения 41,4 тыс. чел. (77,1%); заочной формой обучения было охвачено 10,1 тыс. чел. (18,8%). В структуре обучающихся по группам специальностей основная доля приходилась на студентов следующих групп специальностей: «металлургия и машиностроение» – 11,5%, «экономика и управление» – 11,3%, «образование и педагогика» – 10,4%.

Таким образом, характеристика структуры образовательной системы Челябинской области отражает ее устойчивое и разнообразное состояние, обеспечивающее доступность всех форм и видов образовательной деятельности для населения Челябинской области.

Следует отметить, что 31 августа 2011 г. состоялся государственный совет при участии Д.А. Медведева, на котором рассматривался основной вопрос о развитии профобразования в России. По итогам этого совета был сформирован перечень поручений, среди которых и разработка комплексных региональных программ развития профобразования. Основная цель – повысить качество подготовки специалистов начального и среднего профессионального образования с учетом потребностей региональной экономики в кадрах. Привести эту ситуацию к балансу призвана областная целевая программа развития профессионального образования в Челябинской области на 2011-2015 годы (объем финансирования, которой на 5 лет составил 1,3 млрд. рублей), предполагающая присоединение училищ к учреждениям среднего профессионального образования, создание неких комплексов, когда несколько училищ объединяются в одно целостное учреждение с повышением статуса.

Таким образом, реструктуризация региональной образовательной системы проводилась в целях оптимизации сети учреждений начального и среднего профессионального образования, эффективного использования учебных площадей, обеспечения доступности начального и среднего профессионального образования в едином образовательном комплексе.

В настоящее время в Челябинской области в качестве основного фактора повышения качества профессионального образования выступают запросы динамично развивающихся предприятий, их реконструкция и переоснащение. Учитывая это, Министерство образования и науки области

совместно с работодателями выстроило оптимальную структуру профессионального образования, выпускники которой смогут обеспечить техническое и технологическое развитие и перевооружение предприятий.

В 2011 году Министерство образования и науки Челябинской области начало привлекать широкий круг работодателей для создания территориально-экономических кластеров. Есть первые результаты – подписано Соглашение между Правительством Челябинской области и ОАО «Комбинат «Магnezит».

Следует отметить, что в декабре 2007 года появилось два федеральных закона, существенно повлиявших на развитие системы профессионального образования. Один из них предусматривает участие работодателя в разработке и реализации государственной политики в области профобразования, другой изменяет понятие и структуру профессионального стандарта.

Реальная практика социального партнерства доказала эффективность такого сотрудничества: сегодня свыше 30 учреждений профобразования области в совместной работе с предприятиями обеспечили серьезный прорыв в создании ресурсной базы обучения. Предложения, сформулированные объединениями работодателей (РСПП и «ПРОМАСС»), вошли в областную Программу развития профобразования. Внесены изменения в структуру приема обучающихся: увеличены объемы подготовки по наиболее востребованным в Челябинской области профессиям: металлургия, машиностроение и материалообработка, транспортные средства; сокращена численность обучающихся по маловостребованным профессиям: «оператор ЭВМ», «бухгалтер», «секретарь», «делопроизводитель». Вместе с тем, в области есть училища и техникумы, на ресурсной базе которых осуществлять подготовку кадров уже невозможно, а выполнять задачу только социального лифта и занятости молодежи расточительно. Учитывая демографический спад, с 2007 года была проведена реорганизация сети учреждений профобразования. В течение 2010-2011 учебного года реорганизовано 28 учреждений начального и среднего профессионального образования.

По поручению Губернатора Челябинской области создан Совет по кадровой политике, при поддержке работодателей начал действовать Региональный экспертно-методический Центр «Эталон», вузами разработана рамка квалификаций, которая признана сопоставимой с Европейской рамкой и может претендовать на статус национальной.

В 2011 году на базе Челябинского института развития профессионального образования создан Региональный центр научно-методического сопровождения внедрения ФГОС начального и среднего профессионального образования. Это позволило разработать и утвердить модульные профессиональные образовательные программы по 22 массовым профессиям НПО и 19 специальностям СПО.

С 1 января 2011 года вступили в силу поправки, внесенные в Закон «Об образовании», в отношении процедур лицензирования образовательной деятельности, аккредитации образовательных учреждений, контрольно-надзорных функций в сфере образования. Закон упразднил понятие «срок действия лицензии». Теперь учреждение, получая лицензию, приобретает право на ведение образовательной деятельности на весь срок своего существования. Изменился срок действия свидетельства о государственной аккредитации до 6 лет для учреждений профессионального образования. По состоянию на 1 августа 2011 года все образовательные учреждения профессионального образования имеют лицензию и аккредитованы, 98% муниципальных образовательных учреждений имеют лицензию, все подлежащие аккредитации образовательные учреждения аккредитованы. Одним из основных показателей качества образования является итоговая аттестация выпускников на разных уровнях образования. В целом же, требуется целостная региональная система оценки качества образования на всех его уровнях, в том числе учреждений и муниципалитетов.

Далее следует отметить, что проблематика настоящего исследования отражена в законах, постановлениях, нормативных актах, активно поднимается в научных трудах, диссертационных исследованиях и периодических изданиях. Поэтому далее в параграфе необходимо проанализировать накопленный опыт и критически его разобрать.

Так как региональная образовательная система на сегодня реструктуризируется, то остановимся более подробно на анализе сопровождающих данный процесс документов. Нормативно-правовую основу исследования составили:

- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (от 30.12.2012 г.)
- Закон Российской Федерации «Об образовании» (от 10.07.1992 г. с последующими изменениями и дополнениями);
- «Приоритетный национальный проект «Образование» (2005 г.);
- «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года» (от 17.11.2008 г.);
- «Национальная доктрина образования в Российской Федерации» (от 04.10.2000 г.);
- Федеральный закон «О некоммерческих организациях»;
- Федеральный закон «Об автономных учреждениях»;
- Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений»;
- Федеральный закон №83-ФЗ (от 08.05.2010 г.);
- Закон Челябинской области от 18.12.2003 г. № 207-ЗО «О порядке управления государственной собственностью Челябинской области и приватизации имущества, находящегося в государственной собственности Челябинской области», которым предусмотрено, что решение о

реорганизации областных государственных учреждений принимает Правительство Челябинской области;

- Постановление Правительства Челябинской области от 22 декабря 2010г. № 364-П «О Порядке создания, реорганизации, изменения типа и ликвидации областных государственных учреждений, а также утверждения уставов областных государственных учреждений и внесения в них изменений»;

- Приказ №01-583 от 27 ноября 2009 г. «Об утверждении ведомственной целевой программы «Основные направления реализации государственной политики в системе общего образования Челябинской области на 2010-2012 годы»;

- Приказ от 29.10.2010 г. №01-679 - Об утверждении ведомственной целевой Программы развития системы начального и среднего профессионального образования Челябинской области на 2011 г.;

- Приказ от 23.09.2011 № 01-1467 - Об утверждении ведомственной целевой программы Основные направления реализации государственной политики в системе общего образования Челябинской области на 2011 г.;

- Приказ №01-2298 от 30 декабря 2011 – Об утверждении ведомственной целевой Программы развития системы начального и среднего профессионального образования Челябинской области на 2012-2014 годы;

- «Ведомственная целевая программа развития системы начального и среднего профессионального образования Челябинской области на 2011 год»;

- «Ведомственная целевая программа развития системы начального и среднего профессионального образования челябинской области на 2010 – 2012 годы»;

- «Программа развития профессионального образования в Челябинской области на 2011-2015 годы» и др.

Эффективность реализации перечисленных выше ведомственных целевых программ развития системы начального и среднего профессионального образования Челябинской области определяется соотношением позитивных изменений в системе начального и среднего профессионального образования (по данным сайта Министерства образования и науки Челябинской области www.minobr74.ru). Индикативные показатели, фактические значения за 2010 г., а также плановые значения на 2012 г., 2013 г. и 2014 г. представлены в таблице.

Необходимо отметить, что вопросы качества профессионального образования являются, безусловно, актуальными на сегодняшний день.

Таблица 1

**Эффективность реализации ведомственных целевых программ
развития системы начального и среднего профессионального
образования Челябинской области (данные по итогам 2011 г.)**

п/п	Индикативные показатели	Факт 2010 год (в %)	Оценка 2011 год (в %)	Плановые значения на 2012 год (в %)	Плановые значения на 2013 год (в %)	Плановые значения на 2014 год (в %)
	Удельный вес учреждений начального и среднего профессионального образования, работающих на основе договоров с работодателями	77,8	79	79,5	80	80,5
	Обеспеченность образовательных учреждений образовательными программами, созданными с участием работодателей	26	28	29	30	31
	Удельный вес лиц, имеющих высшее профессиональное образование, в общей численности руководящих и инженерно-педагогических работников учреждений начального и среднего профессионального образования	60	61,4	62	62,5	63

Среди авторов наиболее значимых трудов по нашей теме необходимо отметить М.В. Давыдова, П.А. Степанова, И.И. Тубера, Т.П. Хлопову, И.В. Чистову, Г.А. Шапоренкову и др. Так, в докторской диссертации Г.А. Шапоренковой «Интегративно-целевое управление качеством образования» отмечается: «Создание и непрерывное развитие качества образования является сложносоставной и системной проблемой, так как наряду с решением задач улучшения материально-технической базы образовательных учреждений, подготовки педагогических кадров, совершенствования нормативно-правовой базы, обновления содержания образования, предполагает совершенствование управления образовательными системами, проектирования инновационных процессов, внедрение более эффективных форм и технологий повышения качества получаемых результатов». Автором обосновывается концепция интегративно-целевого управления качеством образования в региональной образовательной системе Ямало-Ненецкого автономного округа, включающая методологическую основу; понятийно-категориальный аппарат, представленный основными и вспомогательными понятиями; внешнюю и внутренние закономерности и соответствующие им принципы; предметно-смысловое наполнение, образованное логико-содержательной моделью управления качеством образования [13].

Существенное значение для нашего исследования имеют научные труды И.И. Тубера и И.В. Чистовой, посвященные управлению качеством подготовки специалистов в учреждении среднего профессионального образования.

В диссертационной работе И.И. Тубер рассматривает внутриколледжное управление качеством образования как целенаправленную, прогнозируемую, организационно и технологически обеспеченную реализацию управленческих функций по достижению соответствующего нормативным требованиям уровня профессиональной подготовки. Им разрабатывается на основе системного и программно-целевого подходов модель управления качеством образования в среднем профессиональном учебном заведении, которая опирается на принципы всеобщего управления качеством (плановости, эффективности, оптимальности, динамичности, непрерывности и цикличности), включает маркетинг и анализ состояния педагогической системы колледжа, целеполагание, проектирование работы системы (разработка целевой комплексной программы), подготовка обеспечения работы системы, реализация образовательного процесса, контроль качества образовательного процесса, и характеризуется открытостью, сложностью, многоаспектностью, технологичностью и целостностью [8].

В свою очередь И.В. Чистовой разработана модель управления качеством профессионального образования в учреждении СПО, ориентированная на основные положения международных стандартов 180-9000 (удовлетворение запросов потребителей образовательных услуг,

вовлеченность в процесс управления качеством педагогического коллектива, развитие инновационной деятельности, организация мониторинга на всех этапах образовательного процесса, включая адаптацию выпускников на производстве). Автор утверждает, что эффективное управление качеством подготовки специалистов в учреждении СПО может быть достигнута при: организации управления качеством профессионального образования посредством управления качеством содержания образования, образовательных технологий, кадрового потенциала и обучаемого; формировании модели выпускника, учитывающей запросы потребителей образовательных услуг, определении механизма и критериев оценки качества подготовки специалистов; применении УМК «Колледж», как системы компонентов, реализующей комплексный подход к формированию учебно-методического обеспечения образовательного процесса и позволяющей обеспечить документирование в соответствии с требованиями ГОС СПО; создании оптимальной информационно-методической среды, способствующей процессам развития как профессионально-личностных качеств отдельных преподавателей, так и педагогического коллектива в целом; систематическом контроле и управлении процессами адаптации студентов, личностного профессионального развития, мотивации учебно-профессиональной деятельности [12].

Н.В. Варжиной, И.А. Калашниковой, А.Н. Копылова, И.Н. Леденевой, Т.И. Пуденко, И.Ф. Феклистова, Е.Б. Хими́на, Д.Д. Цыренова, О.Ю. Черницыной обосновывается ключевое понятие – управление образовательной системой, в частности, описывается образовательный менеджмент, рассматривается процесс совершенствования системы среднего профессионального образования с разных позиций, выделяются конкурентные преимущества образовательных услуг в региональном образовательном пространстве и т.д.

Однако анализ состояния и развития проблемы управления качеством профессионального образования был бы не полным, если бы мы не обратились к периодической печати. В результате проведенной работы мы сформировали следующий рейтинг востребованности и цитируемости изданий по нашей теме (по убыванию): «Профессиональное образование», «Проблемы качества в сфере образования», «Аккредитация в образовании», «Образование. Наука. Инновации: Южное измерение», «Образование и саморазвитие», «Образование. Наука. Научные кадры», «Педагогика», «Образование и общество», «Вопросы образования», «Стандарты и мониторинг в образовании» и др.

Публикации, посвященные управлению качеством профессионального образования, наиболее широко представлены в научно-педагогическом журнале «Профессиональное образование». Спектр обсуждаемых вопросов, которые поднимаются в статьях: от общих концептуальных до частных экспериментальных, посвященных описанию конкретного опыта управленческой деятельности. В номерах журнала за 2012 г. мы встретили

следующие статьи, описывающие проблематику нашего исследования: «Региональный мониторинг профессиональной компетентности педагогических кадров» (Л.Н. Суворова, № 1'2012), «Оценка качества подготовки выпускника на основе технологии критериально-ориентированного тестирования» (Т.В. Лазарева, № 1'2012), «Государственно-общественное управление образовательными учреждениями» (В.И. Баев, № 2'2012), «Педагогические сапсаны» московского среднего профессионального образования: миф или реальность?» (Л.А. Артемьева, № 4'2012), «Отраслевой образовательный ресурсный центр в управлении подготовкой специалистов» (Т.О. Биликтуева, № 4'2012), «Социально-педагогические условия эффективной деятельности преподавателей педагогического колледжа» (Т.Ю. Адаева, № 4'2012), «Анализ требований работодателей к содержанию программ обучения по строительным специальностям» (С.В. Корсаков, № 4'2012), «Некоторые аспекты мониторинга качества профессионального образования» (Г.П. Скамницкая, Н.И. Очеретина, №5'2012), «Обеспечение качества дополнительного профессионального образования в России с учетом международного опыта» (Д.М. Ипполитов, № 5'2012), «Система менеджмента качества как условие формирования образовательной среды колледжа» (Г.А. Павлючков, С.В. Кучерявенко, В.А. Курленя, № 5'2012) и др.

Но, несмотря на такое обилие статей по нашей теме, проанализировав содержание, мы столкнулись с дефицитом публикаций, раскрывающих исследуемую нами проблему в новых условиях реструктуризации региональной образовательной системы.

Одним из важнейших изданий для нашего исследования следует считать научный журнал «Проблемы качества в сфере образования», зарегистрированный в федеральной службе России по телевидению и радиовещанию от 22.09.1999 г. свидетельством № 77-1108, где мы обнаружили следующие публикации, касающиеся нашей проблемы: «Использование принципов всеобщего управления качеством и стандартов серии ISO 9000 в инженерном образовании» (Д.В. Пузанков, С.А. Степанов, С.О. Шапошников), «Проблемы управления качеством профессионального образования» (В.Н. Нуждин) и др.

В журнале «Аккредитация в образовании» № 51 (30.11.2011 г.) в статье М. Брыляковой «Качество образования определяет содержание» отмечается, что оценка качества образования остается одной из самых сложных тем, находящихся в центре внимания профессионально-педагогического и экспертного сообщества.

В этом же номере мы отмечаем статью «Модернизация СПО: европейская версия», которая представляет собой интервью эксперта Европейского фонда образования и ЮНЕСКО, президента международной ассоциации профессионального образования О.Н. Олейниковой под рубрикой «Компетентно» и посвящается наработкам Копенгагенского

процесса в области обеспечения качества профессионального образования и управления этим процессом. Автор отвечает на вопрос, можно ли применить европейский опыт в России.

Статья «СПО: Формирование механизмов частно-государственного партнерства» («Аккредитация в образовании», № 51 от 30.11.2011 г.) описывает особенности сближения профессионального образования и рынка труда. В связи с этим автором статьи рассматривается проектирование многоуровневых учебно-производственных комплексов, в том числе на базе автономных учреждений СПО.

В статье «Контроль качества образования» («Аккредитация в образовании», № 51 от 30.11.2011 г.) опубликованы материалы под новой рубрикой «Практика управления», цель которых – знакомство с опытом регионов, активно выстраивающих систему надзора, контроля и оценки качества образования на своей территории. Гостем номера стала Марина Батанова – председатель Комитета по надзору и контролю в сфере образования Ульяновской области.

Для нашего исследования большую роль играет статья «СПО Челябинской области: актуальные вопросы модернизации» в журнале «Аккредитация в образовании». В статье рассматриваются актуальные аспекты модернизации системы среднего профессионального образования: реорганизация сети образовательных учреждений, внедрение современных механизмов обеспечения качества подготовки специалистов.

Для настоящего исследования ключевое значение имеет статья «Оценка качества образования: региональная модель» в журнале «Аккредитация в образовании». В статье описывается работа Южно-Уральского центра мониторинга системы образования при Магнитогорском государственном университете по созданию региональной модели системы оценки качества образования.

Внимания заслуживает статья академика РАО А.М. Новикова «Как оценивать качество образования?», целью которой является рассмотрение в системном представлении всей совокупности оценок качества образования.

Исходя из выше изложенных проанализированных материалов, мы придерживаемся следующих выводов.

Во-первых, российская система среднего профессионального образования переживает процесс реформирования. Под региональной образовательной системой мы понимаем управляемую и саморазвивающуюся систему, имеющую сложную структуру и большое разнообразие ее элементов и связей, в том числе и с внеобразовательными структурами; вполне определенные тенденции развития, обусловленные региональностью и призванные обеспечивать опережающую социально-преобразующую роль региона; социальные эффекты в построении регионального сообщества.

Во-вторых, определены характеристики качества образования: качество образования как система (доступность, непрерывность, открытость); качество

образования как процесс (условия реализации образовательных программ различного уровня и направленности, ресурсное обеспечение образовательных процессов (кадровые, финансово-экономические, материально-технические, учебно-материальные, информационные), профессиональная компетентность педагогических и научно-педагогических кадров, эффективные средства обучения и воспитания); качество образования как ценность (востребованность образования со стороны населения, сохранение традиций, воспроизводство требуемых кадров), качество образования как результат (результаты освоения образовательных программ различного уровня и направленности, удовлетворенность потребностей различных групп населения в образовательных услугах, обеспеченность трудовыми ресурсами). При этом под качеством образования мы понимаем способность образовательной системы (национальной, региональной, муниципальной или институциональной) удовлетворять установленным и прогнозируемым потребностям государства и общества в эффективном и всестороннем развитии человека, обеспечивать условия для самореализации человека в учебной, профессиональной и бытовой деятельности.

В-третьих, оптимальным вариантом управления качеством профессионального образования является такое управление, которое позволяет выстраивать перспективы развития единого регионального образовательного пространства на основе постановки целей, реализации технологических схем их достижения, а также интеграции усилий различных субъектов управления и ресурсов для обеспечения заданного уровня качества профессионального образования.

В-четвертых, процесс управления качеством профессионального образования выступает как действенный и эффективный механизм воздействия на управляемую систему для достижения требуемого уровня качества образования, основу которого составляет объединение и интеграция организационных, методических, научных, кадровых, управленческих и иных усилий и ресурсов.

Библиографический список

1. Бордовский, Г.А. Управление качеством образовательного процесса: монография / Г.А. Бордовский, А.А. Нестеров, С.Ю. Трапицын. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 359 с.
2. Гутник, Г.В. Концептуальная модель управления качеством образования в регионе: дис. ... канд. пед. наук / Г.В. Гутник. – Екатеринбург, 2000. – 192 с
3. Мониторинг качества учебного процесса: принципы, анализ, планирование / авт.-сост. Г.П. Попова, Г.А. Размерова, И.Б. Ремчукова. – Волгоград: Учитель, 2007. – 124 с.
4. Реформа и развитие высшего образования. Программный документ. – ЮНЕСКО, 1995.
5. Рыжий, П.А. Мониторинг профессионального образования как праксиологическая основа управления его качеством: учеб.-метод. пособие / П.А. Рыжий, А.А. Саламатов. – Челябинск: Изд-во «Фартекс», 2011. – 67 с.

6. Селезнева, Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования: изд. 4-е, стереотипное / Н.А. Селезнева. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 95 с.
7. Субетто, А.И. Качество непрерывного образования в Российской Федерации: состояние, тенденции, проблемы и перспективы (опыт мониторинга) / А.И. Субетто. – СПб. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 498 с.
8. Тубер, И.И. Управление качеством подготовки специалистов в учреждении среднего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук / И.И. Тубер. – Челябинск, 2004. – 176 с.
9. Управление качеством образования: практикоориентированная монография и методическое пособие / под ред. М.М.Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.
10. Управление качеством подготовки специалистов: программно-целевой подход (на примере высшего и послевузовского медицинского образования): монография / В.Н. Казаков, Н.А. Селезнева, А.Н. Талалаенко, М.С. Каменецкий, М.Г. Гарина, М.Б. Первак, Л.Е. Оборнев. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – 215 с.
11. Фатхутдинов, Р.А. Система менеджмента: учеб. пособие / Р.А. Фатхутдинов. – М.: АО «Бизнес-школа «Интел-Синтез»», 1997. – 352 с.
12. Чистова, И.В. Управление качеством подготовки специалистов в учреждении среднего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук / И.В. Чистова. – М., 2003. – 289 с.
13. Шапоренкова, Г.А. Интегративно-целевое управление качеством профессионального образования: дис. ... д-ра пед. наук / Г.А. Шапоренкова. – Челябинск, 2010.

Н.В. Уварина

ЕДИНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО: АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В рамках модернизации системы образования общеобразовательные российские школы включены (непосредственно или опосредованно) в целую систему федеральных экспериментов: эксперимент по совершенствованию структуры и содержания общего образования, профилизация старшей ступени общего образования, введение портфолио, института единых государственных экзаменов как механизма знаний обучающихся, разработка целевых федеральных и региональных программ, создание образовательных округов, введение нормативного (подушевого) финансирования общеобразовательных учреждений и др.

В связи с этим, обратимся к анализу исследований, в которых определены основные тенденции развития профессиональной деятельности управленческих кадров учреждений общего образования.

1. Управление инновациями

Инновационные процессы, определяющие реформирование российского образования, не смогут обеспечить системных, устойчивых результатов без распространения практики нововведений на уровень управления образовательными системами. Исследователи в области управления образованием [9, 13, 15 и др.] отмечают две современных стратегии управления:

а) активно-приспособительная, в которой управленческая система ориентируется преимущественно на изменения внутри образования, стремится приспособить его к изменениям внешней среды: социальной, культурной, правовой, экономической;

б) активно-адаптирующая, в которой инновации на управленческом уровне направлены не только на изменение системы образования в соответствии с потребностями внешней среды, но воздействуют на внешнюю для образования среду с целью использования ее возможностей для реализации образовательных целей.

Активно-адаптирующая инновационная стратегия, представляет собой ведущий способ реализации государственной политики в образовании, когда органы управления образованием выступают в качестве заказчика по отношению к другим системам. Тем самым реализуется возможность целенаправленно воздействовать на внешнюю для образования среду, создавая условия для изменения среды внутри системы образования.

Инновации в управлении образовательными системами делятся также на частичные и системные. Частичная стратегия управленческих нововведений предполагает реализацию отдельных инновационных проектов. Это - путь создания так называемых «точек роста» в развитии образования. На первых этапах реформирования российского образования данный путь чаще всего преобладал в управленческой стратегии. Преимущественная ресурсная поддержка оказывалась образовательным учреждениям новых типов (гимназиям, лицеям и др.) и тем, в которых проводилась экспериментальная работа. Практика показывает, что ориентация только на создание «точек роста» не обеспечивает реформирования всей системы, а снижение внимания к работе массовых адаптивных образовательных учреждений ведет к ухудшению качества образования в целом. Высокий уровень учебных достижений учащихся нескольких «продвинутых» школ не компенсирует низкой образовательной подготовки большей части детей в массовых школах. Поэтому стратегия системных инноваций, которая ориентирует нововведения на достижение общего результата в образовании более адекватна.

Системная стратегия прогнозирует изменение требований к образованию в перспективе, использует метод программно-целевого планирования на среднесрочную и более отдаленную перспективу, определяет приоритетные звенья, позволяющие реорганизовать образование в целом, обеспечивает согласование связей между различными нововведениями.

2. Создание мониторинговой системы отслеживания качества образовательной деятельности

Опыт стран Европейского Союза в области разработки системы отслеживания качества образовательной деятельности многообразен [12, 16, 17 и др.] и имеет свою историю в каждой стране, определяемую особенностями и традициями национальных систем образования и принятыми механизмами его регулирования. Система квалификаций – это инструмент для разработки и классификации квалификаций, основанный на наборе критериев для уровней освоенного обучения. Этот набор критериев может содержаться в описании квалификаций или может быть оформлен в отдельный набор описания уровней.

Международная стандартная классификация образования (МСКО – ISCED) – это принятая ЮНЕСКО рамочная классификация для унификации описания, представления и сравнения систем образования в терминах статистических показателей/индикаторов, основанных на системе определений и критериев. Международная стандартная классификация образования (МСКО – ISCED) выделяет семь уровней образования:

- 0 - доначальное образование;
- 1 - начальное образование или первая ступень основного образования;
- 2 - неполное среднее образование, или вторая ступень основного образования;
- 3 - полное среднее образование;
- 4 - послесреднее третичное образование;
- 5 - первая ступень третичного образования;
- 6 - вторая ступень третичного образования.

Однако данной классификации недостаточно для сопоставления квалификаций с целью обеспечения как образовательной, так и трудовой мобильности граждан.

В настоящее время идет разработка европейской системы квалификаций, которая вызвана необходимостью реализации стратегии обучения в течение всей жизни: стратегия обучения в течение всей жизни в постиндустриальном обществе, охватывает все формы и способы целенаправленного обучения (формальное, неформальное, спонтанное; любое целенаправленное обучение), осуществляемых на постоянной основе, необходимых для личностного и профессионального развития и дальнейшего трудоустройства, а также является основной стратегией, определяющей парадигму образования в XXI веке.

Европейская система квалификаций (ЕСК) является рамочной конструкцией, описывающей обобщенную структуру квалификаций образования всех уровней сопоставимую с национальными системами квалификаций образования.

Разработка европейской системы квалификаций осуществляется в рамках Копенгагенского процесса на основе широкомасштабных исследований и обобщения практики и наработок в различных странах

Европейского Союза. Задачи разработки европейской системы квалификаций были поставлены в Совместном докладе Совета по образованию и Европейской Комиссии (2004г.), посвященном реализации рабочей программы «Образование и обучение 2010» [16, 17 и др.].

В европейских странах происходит активная разработка национальных систем квалификаций, направленных на упорядочение существующего разнообразия форм образования и обучения.

Национальная система квалификаций (страны ЕС) – это организованные в единую структуру описания квалификаций, признаваемые на национальном и международном уровнях, посредством которых осуществляется измерение и взаимосвязь результатов обучения и устанавливается соотношение дипломов, свидетельств (сертификатов) об образовании.

Ее задача состоит в обеспечении возможности выстраивания множественных траекторий обучения, приводящих к получению конкретного уровня квалификации и повышению квалификационного уровня, а также четких процедур официального признания полученных квалификаций. Эти системы служат задачам обеспечения качества.

Целями национальных систем квалификаций являются:

- установление общенациональных стандартов и набора компетенций;
- совершенствование качества профессионального образования и обучения;
- обеспечение системы взаимодействия и сравнимости квалификаций путем их сопоставления между собой;
- расширение и обеспечение доступности к обучению, перехода на следующий уровень обучения.

На основе отечественных исследований [1, 13, 15 и др.], мониторинг формируется как многоуровневая система повторяющихся диагностических процедур, проводимых с использованием количественных методик, максимально объективирующих качественные показатели учебных достижений учащихся. Мониторинг качества образовательной деятельности включает:

- работу Центра независимого тестирования выпускников общеобразовательных школ при Министерстве образования и науки Российской Федерации;
- систему отслеживания качества образовательной деятельности школ на основе тестового инструментария, прошедшего лицензирование;
- систему сбора статистического материала, отражающего традиционные показатели успеваемости, участия школьников в олимпиадах, показатели поступления выпускников в высшие учебные заведения.

3. Создание современной информационной среды в системе общего образования

Обращаясь к работам [11, 14 и др.], отметим, что современная информационная среда включает:

- сеть школьных библиотек, которые выступают не в роли книжных складов, а выполняют функцию создания и распространения информационных потоков для учащихся, педагогов, менеджеров образования, а, возможно, и родителей;

- школьные компьютерные сети, объединяющие и делающие доступной нормативно-правовую, образовательную и оперативную информацию;

- административные компьютерные сети;

- подключение к общероссийским и международным информационным системам.

Создание системы квалификаций не является самоцелью - оно призвано обеспечить реализацию основных государственных политических целей. Национальная квалификационная система и программы обучения должны быть структурированы таким образом, чтобы обеспечивать как беспрепятственное поступление на получение образования, так и возможность мобильности и продвижения в рамках программ с целью полноценной реализации потребностей и способностей граждан.

Так, например, в основе системы квалификаций Ирландии [17] лежит ряд принципов:

- вариативность возможностей поступления на обучение для всех категорий граждан;

- соответствие образовательной политике в области равенства прав на обучение, определенной в Законе «О равном статусе» (2000г.) и Законе «О равных правах на занятость» (1998г.);

- равноценность всех сертификатов одного уровня и получение сертификата означает возможность обучения по программе, приводящей к получению еще одного сертификата на следующем уровне, где предусмотрено присвоение сертификата в той же самой или смежной области, а также продвижение затем на более высокий уровень.

Для успешности внедрения новой международной системы квалификаций предусматривается создание системы информационной поддержки, доступной всем гражданам и позволяющей им планировать собственное обучение на основе четкого представления об имеющихся возможностях получения сертификатов и их разнообразии, а также об условиях поступления, перехода и продвижения.

Создание в образовании информационной среды, отвечающей возможностям современных технологий, обеспечивает накопление, систематизацию и доступность любому пользователю неограниченных объемов информации. Это дает возможность обеспечить оперативность и достаточность информации для руководителей, педагогов, учащихся, создает обратную связь вплоть до осуществления групповой управленческой и учебной деятельности.

4. Образовательный маркетинг

Обобщая выводы современных отечественных ученых [4, 8, 10 и др.] обозначим, что образовательный маркетинг предполагает выявление, анализ

и использование при принятии управленческих решений механизмов соотношения спроса и предложения на образовательные услуги.

Этот механизм необходимо рассматривать на двух уровнях:

- востребованность результатов образовательной деятельности на рынке труда, создающая первый - экономико-производственный - уровень спроса;

- востребованность образовательных услуг, предлагаемых государственной системой общего образования, родителями и учащимися - второй уровень спроса, опосредованно определяемый первым уровнем.

5. Реализация компетентностной парадигмы

Современный период развития образования характеризуется провозглашением компетентностной парадигмы [3, 5, 6 и др.], как одной из существенных концептуальных идей, определяющей направление и характер изменения системы образования.

Сущность концептуальных проблем реализации компетентностного подхода определяется множественностью и разнонаправленностью интересов всех участвующих в этом процессе субъектов.

Между тем, существует ряд проблем в системе общего образования, которые, формально не затрагивая сущность и структуру компетентностного подхода, очевидным образом влияют на возможности его применения. Среди них [2, 7 и др.]:

1. проблема государственного стандарта, его концепции, модели и возможностей непротиворечивого определения его содержания и функций в условиях российского образования;

2. проблема квалификации преподавателей и их профессиональной адекватности не только вновь разрабатываемому компетентностному подходу, но и гораздо более традиционным представлениям о профессионально-педагогической деятельности др.

6. Постоянное развитие профессионализма управленческих кадров

Исследование процессов профессионального продвижения руководителей в государственных общеобразовательных учреждениях наглядно демонстрируют лишь некоторые современные тенденции развития профессиональной деятельности управленческих кадров учреждений общего образования [9]. В частности, руководители школ отмечают: их работа требует постоянного самообразования, причем совершенствоваться должны навыки не только педагогического мастерства, но и управленческой деятельности.

Руководителям общеобразовательных учреждений необходимо уметь учиться, постигать новое, владеть современными способами информационного общения, накапливать опыт социального общения и профессиональной деятельности, вырабатывать навыки самоконтроля, научной организации труда. Деятельность руководителей школ, как, впрочем, и любых руководителей, требует смелости и инициативности;

интересна для наших респондентов, соответствует их уровню образования, а также личным склонностям (табл. 1).

Таблица 1

**Оценка руководителями школ своей управленческой деятельности
(от 1 до 5 баллов)**

	<i>Вариант ответа</i>	<i>анг</i>	<i>Средний балл</i>
.	Требует постоянного самообразования		4,67
.	Требует смелости, инициативности		4,48
.	Интересна		4,34
.	Соответствует уровню образования		4,23
.	Соответствует личным склонностям		4,05
.	Соответствует уровню знаний и умений		4,04
.	Престижна		3,07

Помимо должностных обязанностей, связанных с управленческой деятельностью, 91,4% руководителей школ занимаются и педагогической деятельностью, 78,5% – методической работой, 75,5% – классным руководством. В связи с этим, отметим, что руководители школ мало уделяют времени личной научной деятельности. В среднем научная деятельность занимает 6,2% рабочего времени респондентов. В свою очередь, это приводит к тому, что среди управленческого персонала исследуемых общеобразовательных учреждений отсутствуют руководители, имеющие ученые звания и ученые степени.

Многие вновь назначенные руководители (особенно директора, их заместители) не всегда умеют правильно определить сферу своей деятельности в системе управления, слабо владеют методами решения нестандартных ситуаций, испытывают затруднения в координации работы подчиненных и организации взаимодействия с ними.

Часто руководители учреждений около половины своего рабочего времени заняты научно-организационной деятельностью, однако большинство из них никогда не обучалось современным методам управления научно-исследовательской деятельностью, планированию и прогнозированию правовым и социально-экономическим основам деятельности, оценке результатов и стимулированию труда и многому другому, без чего невозможно эффективное управление в современном

образовании [9]. Профессиональное продвижение руководителей напрямую связано с развитием управленческих кадров, которое наряду с подготовкой и переподготовкой происходит и за счет повышения квалификации. Повышение квалификации обеспечивает не только освоение знаний и умений, но и рост профессиональной компетентности, развитие управленческих способностей. Если отмечать недостаточный уровень знаний руководителей школ в той или иной области, связанной с управленческой деятельностью, то в проведенном опросе 163 руководителей в государственных общеобразовательных учреждениях (на примере 94-х общеобразовательных учреждений) 46,6% респондентов осознают, что им не хватает знаний в области инновационного менеджмента, в области финансового менеджмента и управления человеческими ресурсами – 37,4% и 36,8% соответственно. По своей инициативе повышали квалификацию 34,4% респондентов, остальные 65,6% – по инициативе вышестоящего руководства. В ходе опроса руководителям школ предлагалось ответить на вопрос: «Что реально Вам может дать обучение и повышение квалификации?» – и оценить по 5-балльной шкале итоговые результаты процессов обучения и повышения квалификации. Ответы респондентов приведены в таблице 2. Что касается продолжительности повышения квалификации, то, как правило, это недельные, двухнедельные и месячные курсы. Основные вопросы на курсах повышения квалификации касаются: педагогической деятельности, управленческой деятельности, а также инновационных образовательных технологий.

Таблица 2

**Итоговые результаты обучения и повышения квалификации
(от 1 до 5 баллов)**

	<i>Вариант ответа</i>	<i>анг</i>	<i>Средний балл</i>
.	Большее чувство удовлетворения от работы		4,23
.	Гарантии сохранения работы		3,76
.	Повышение авторитета		3,52
.	Повышение статуса		3,38
.	Увеличение заработной платы		3,26
.	Повышение в должности		3,1
.	Ничего не даст		1,67

Следует отметить, что результаты проведенного опроса показывают, что руководители школ обозначили другие формы повышения квалификации: учеба в вузе, стажировка в других школах и обмен опытом с коллегами из других школ, самообразование.

Несмотря на имеющиеся недостатки в системе обучения и повышения квалификации управленческих кадров государственных общеобразовательных учреждений, эти процессы осуществляются достаточно регулярно, ведь непрерывность обучения и повышения квалификации является основой для ритмичного продвижения руководящих кадров. Одним из важных условий рационального использования потенциала руководителей является связь их квалификации с оценкой, материальным и моральным стимулированием труда и совершенствованием их профессионального уровня. Из блоков должностных обязанностей руководителей вытекают знания и умения, из социальных требований – профессионально значимые качества личности, которые могут развиваться в процессе овладения знаниями и умениями. В результате моделируется эталонный тип руководителя, отвечающий социальным и профессиональным требованиям.

Подготовка специалистов для замещения руководящих должностей во многом может быть обеспечена системной работой с резервом кадров на выдвижение, основной целью, которой является комплексная работа по обеспечению соответствия квалификации и профессиональных навыков требованиям, предъявляемым к руководителям государственных общеобразовательных учреждений, исходя из изменений во внешней среде, внедрения новых технологий обучения, направленных на поддержание имиджа школы на рынке общеобразовательных учреждений.

Планирование кадрового резерва в государственных общеобразовательных учреждениях необходимо для того, чтобы спрогнозировать персональные продвижения сотрудников, их последовательность и сопутствующие им мероприятия. Оно требует проработки всей цепочки продвижений, перемещений и увольнений конкретных сотрудников.

При этом, анализируя анкетные данные, хотелось бы заострить внимание на том, что резерв кадров на выдвижение и системная работа с кадровым резервом существуют далеко не во всех школах.

Период подготовки резерва кадров и направления развития определяются индивидуально для каждого кандидата в соответствии с требованиями, предъявляемыми к планируемой должности. После утверждения индивидуальных планов развития составляется сводный план развития по учреждению, который в последующем утверждается в районном отделе образования.

Несмотря на значимость работы с кадровым резервом, 41,1% респондентов не уверены в том, что кадровый резерв действительно необходим в школе.

Профессиональное продвижение выступает в роли своеобразного контекста трудовой жизни человека, структурируя его трудовой опыт последовательностью определенных ступеней, благодаря чему эта существенная часть общего жизненного опыта видится не сплошной бессвязной массой действий и событий, а приобретает вид развития, упорядоченного этими ступенями.

Что касается планов развития своей научно-педагогической карьеры, то на их наличие указали 41,1% респондентов.

Причем 23,3% опрошенных имеют реальные цели в области личного профессионального продвижения на 3-5 лет; 18,4% – на 1-2 года; 6,7% – на 6-10 лет вперед. Меняются эти планы периодически, время от времени (27,0%) или же изредка (19,0%). Отсутствие подобных планов 38,6% респондентов объяснили следующим образом: «Разве можно иметь такой план, ведь жизнь так изменчива». Хотя именно эта причина и должна была побудить респондентов задуматься об уверенности в своем «завтрашнем дне», о возможности быстрого реагирования на изменяющиеся условия социально-экономической среды. При этом, 84,7% респондентов связывают свою трудовую карьеру с данным образовательным учреждением. Это очевидно, ведь в среднем стаж работы руководителей в конкретной школе – 15 лет. На стадии профессионализма находятся 27,6% руководителей, на стадии достижения успеха – 23,3%. Это хорошие показатели, так как профессионализм и достижение успеха руководителя есть результат реализации его способностей в процессе управленческой деятельности.

Система продвижения управленческих кадров есть почти во всех школах (так ответили 68,7% респондентов). Практически в каждой второй школе эта система среднего уровня эффективности. А там где ее нет (29,4%), причинами являются следующие: отсутствие в учреждении реальных условий для продвижения (12,3%), отсутствие резерва кадров на выдвижение (7,4%), а главное – отсутствие желания у учителей занимать руководящие должности (74,2%), ведь, по их мнению, разница в заработной плате небольшая, а работы становится больше в несколько раз.

Несмотря на это, 76,1% респондентов считают, что возможности для профессионального роста, предоставляемые им в школе, вполне реальны. Профессиональное продвижение помогает руководителю правильно понять свою роль в обществе, в образовательной сфере, сознательно и адекватно оценивать свои возможности, личностные качества, условия, результаты труда и систему регулирования действий по их дальнейшему развитию.

Оценивая (по пятибалльной шкале) каждый из факторов, помогающих продвинуться по службе, руководители школ расставили следующие ранги, результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Факторы, помогающие продвигаться по службе
(от 1 до 5 баллов)**

	<i>Вариант ответа</i>	<i>анг</i>	<i>Средний балл</i>
.	Профессиональная компетентность, знания		4,75
.	Хорошие результаты работы		4,74
.	Умение брать на себя ответственность, инициативу		4,55
.	Высокая интенсивность труда		4,4
.	Знакомство с нужными людьми		3,23
.	Возможность быть на заметке у начальства		2,82
.	Ничего не даст		1,67

В связи с вышеизложенным, профессиональная компетентность, знания и опыт работы, хорошие результаты работы, умение брать на себя ответственность, инициативу – вот те основные качества, наличие которых, по мнению респондентов, необходимы для реализации целей в области профессионального продвижения.

Оценивая реальное значение факторов при подборе и выдвижении кандидата на руководящую должность, 84,6% опрошенных руководителей указали на управленческую компетентность кандидатов вместе с опытом работы и с наличием необходимых профессиональных навыков, а также на наличие организаторских способностей (70,6%), соответствующего образования (50,9%), высокого морально-этического уровня кандидатов (38,0%).

Результаты анализа тенденций развития профессиональной деятельности управленческих кадров учреждений общего образования заставляют нас обратиться к действующим нормативным документам.

Так, в Едином квалификационном справочнике должностей в разделе «Квалификационные характеристики должностей работников образования» представлены должностные обязанности руководителя (директора, заведующего, начальника) образовательного учреждения. Все представленные характеристики являются декларативными, не имея четко обозначенной структуры задач, видов деятельности и т.п.

Аналогично представлено описание должностных обязанностей в разделе «Должности руководителей»: должностные обязанности заместителя руководителя (директора, заведующего, начальника) образовательного

учреждения, руководителя (заведующего, начальника, директора, управляющего) структурного подразделения, старшего мастера. Наряду с декларированием компетентностной парадигмы, необходимости реализации компетентностного подхода в квалификационных характеристиках отсутствует описание требований к знаниям, умениям, личностным качествам руководителя. Это свидетельствует об отсутствии в современный период развития образования разработанных требований к уровню профессиональной компетентности управленческих кадров в образовании, а соответственно к составу и перечню их компетенций. Таким образом, анализ проявляющихся и перспективных тенденций может заложить основу корректирующих мероприятий краткосрочного, среднесрочного и пролонгированного действия, обеспечивающих необходимый баланс со стороны предложений в системе общего образования.

Библиографический список

1. Алферов, Ю.С. Мониторинг развития образования в мире [Текст] / Ю.С. Алферов // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 88-96.
2. Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа [Текст] / А.Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19-27.
3. Базаров, Т.Ю. Компетенции будущего: квалификация, компетентность (критерии качества)? // Открытый университет / под ред. В.Л. Глазычева, С.Э. Зуева. — М., 2003. – С. 510–539.
4. Белозерцев, Е. П. Культурно-образовательная среда – ключевое понятие современного педагогического исследования, или какая педагогика нужна образованию [Текст] / Е.П. Белозерцев // Философско-педагогические и религиозные основания образования в России: история и современность: Пятые Покровские образовательные чтения / под ред. В.А. Беляева, Ю.В. Орловой; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2007. – С. 11-29.
5. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>
6. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков/ Педагогика. – 2003. – №10. – с. 8-14.
7. Вербицкая, Н.О. К вопросу о структурировании и стандартизации профессиональных компетенций [Текст] / Н.О. Вербицкая, Д.И. Котова, Г.М. Романцев, В.А. Федоров // Образование и наука. – 2007. – № 5 – С. 119-125.
8. Волков, А.Е. Российское образование – 2020 (модель образования для экономики, основанной на знаниях.). – М.: ГУ ВШЭ, 2009. – 39 с.
9. Ипатов, Ю.М. Экономико-управленческая подготовка – важнейший элемент квалификационного уровня руководителей/ Ю.М. Ипатов // Человек и образование №3 (24) 2010 – С. 47-50
10. Фролов, Ю.В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – №8. – С. 30-39.
11. Хесус Лау. Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни : пер. с англ. – М.: МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», [2007]. – 45 с. [Электронный ресурс]: <http://www.ifap.ru/library/book101.pdf>
12. Шишов, С.Е. Мониторинг качества образования в школе [Текст] / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – 2-е изд. – М.: Пед. об-во России, 1999. – 221 с.

ГЛАВА IV

ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ В СОЦИУМЕ И ПРОТИВОДЕЙСТВИЕ КИБЕР-ТЕРРОРИЗМУ

С.А. Богатенков, Н.М. Богатенкова

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ПРОЕКТИРОВАНИИ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПО КРИТЕРИЮ БЕЗОПАСНОСТИ

Внедрение информационных технологий во всех сферах профессиональной деятельности приводит к усилению угроз информационной безопасности и росту кибертерроризма.

Информационная безопасность – состояние защищенности информационной среды общества, обеспечивающее ее формирование, использование и развитие в интересах граждан, организаций и государства. Информационная среда – это сфера деятельности субъектов, связанная с созданием, преобразованием и потреблением информации. Термин «киберпреступность» подразумевает любое преступление, которое может совершаться с помощью компьютерной системы или сети, в рамках компьютерной системы или сети или против компьютерной системы или сети. Таким образом, к киберпреступлениям может быть отнесено любое преступление, совершенное в электронной среде. Известный эксперт Д. Деннинг говорит о кибертерроризме как о «противоправной атаке или угрозе атаки на компьютеры, сети или информацию, находящуюся в них, совершенной с целью принудить органы власти к содействию в достижении политических или социальных целей».

Крупнейшее в мире исследование в сфере киберпреступлений в отношении пользователей (Norton Cybercrime Report 2012), в котором приняло участие более 13 тысяч человек из 24 стран мира, было выполнено с целью определить общую осведомленность пользователей о киберугрозах в сети, наиболее популярные типы кибератак а также влияние новых технологий на информационную безопасность пользователей. По результатам исследования ущерб от киберпреступности за 2012 год оценивается в \$2 миллиарда в год в России и \$110 миллиардов во всём мире. Результаты IP-геолокации показали, что в переносе анализа источников угроз с уровня стран на уровень отдельных городов есть смысл: все семь дней первую тройку «злых городов» составляли Сеул, Тайбэй и Пекин. Из недельного Топ-20 не выходила Москва, а Санкт-Петербург покинул его только на день. Ну а первое место по количеству кибератак на душу населения занял Челябинск. В Топ-20 Челябинск был четыре дня. Средний ущерб от кибератаки на одного среднестатистического пользователя составляет \$197. Каждую секунду 18 пользователей становятся жертвами киберпреступности. Ежедневно это более 1,5 миллионов жертв

киберпреступности в мире. За последний год примерно 556 миллионов пользователей во всем мире пострадали от киберпреступности, – это больше, чем все население Европейского Союза. Изменился характер киберпреступности:

- 15 % пользователей социальных сетей сообщили о взломе своего персонального аккаунта и действиях от их имени;
- 1 из 10 пользователей социальных сетей говорил, что стал жертвой мошенничества или несуществующей ссылки;
- в то время как 75 % полагают, что киберпреступники нацелены на социальные сети, менее половины (44 %) используют решения для защиты от киберугроз в социальных сетях;
- почти одна треть (31 %) пользователей мобильных устройств получали текстовое сообщение от неизвестного адресанта с просьбой перейти по предложенной ссылке или набрать неизвестный номер для получения голосового сообщения

Мировое сообщество активно реагирует на рост угроз информационной безопасности и усиление кибертерроризма. В британском Кардиффе завершилась конференция по кибербезопасности, в рамках которой между США и Великобританией было заключено соглашение о проведении масштабных тренингов и программ обучения для американских и европейских ИТ-экспертов, направленных на борьбу с террористическими ИТ- угрозами. Евгений Касперский призвал создать международное соглашение по борьбе с кибертерроризмом: «Необходимо создать механизмы, подобные тем, которые предусмотрены в отношении распространения ядерного и химического оружия». Он указал на возможность кибератак на электростанции или транспортную инфраструктуру. Подобные удары могут привести к большому количеству случайных жертв, которые даже не были целью террористов. Примером подобных кибератак является компьютерный вирус Stuxnet, парализовавший в 2010 году работу иранских атомных объектов. Хакеры осуществили атаку на израильский МИД и полицию. Вредоносное приложение Benny Gantz 55 было обнаружено на компьютерах ведомства. Израиль объявил о создании подразделения по борьбе с кибертерроризмом. Такое решение было принято в связи с участвовавшими атаками на государственные ведомства страны, увеличением количества инцидентов, связанных с кибершпионажем и попыткой атаки на компьютерную систему банка Апоалим.

В Концепции национальной безопасности РФ, утвержденной Указом Президента РФ от 17.12.97г. №1300 (в редакции Указа Президента РФ от 10.01.2000г. № 24), отмечается, что в современных условиях всеобщей информатизации и развития информационных технологий усиливаются угрозы национальной безопасности Российской Федерации в информационной сфере. Государственные и коммерческие структуры, пользователи информационных и коммуникационных технологий, потребители информационных услуг, столкнувшись с обратной стороной

тотальной компьютеризации, осознают необходимость обеспечения безопасности информационных ресурсов и экономическую целесообразность вложения средств в обеспечение надежного функционирования информационных систем. Однако отсутствие надлежащих знаний, умений и навыков в области информационной безопасности чревато серьезными издержками при использовании информационных и коммуникационных технологий, поскольку одним из основных сдерживающих факторов их внедрения является принципиальная уязвимость от различного рода угроз информационной безопасности.

Острота проблемы информационной безопасности будет только увеличиваться по мере дальнейшего увеличения масштабов внедрения современных информационных и коммуникационных технологий, являющихся технологической основой процессов глобализации, во все сферы жизнедеятельности современного общества, развития электронных систем для государственного управления, бизнеса, банковского дела, платежей, расчётов, торговли и т.д.

Доктрина информационной безопасности Российской Федерации, утвержденная Президентом РФ 9.09.2000г. Пр-1895 развивает Концепцию национальной безопасности РФ применительно к информационной сфере, которая, являясь системообразующим фактором жизни общества, активно влияет на состояние политической, экономической, оборонной и других составляющих безопасности России. В Доктрине указывается, что обеспечение информационной безопасности РФ, под которой понимается состояние защищенности национальных интересов РФ в информационной сфере, определяющихся совокупностью сбалансированных интересов личности, общества, государства, в сфере экономики играет ключевую роль в обеспечении национальной безопасности РФ. При этом в качестве одного из приоритетных направлений государственной политики в области обеспечения информационной безопасности РФ является совершенствование подготовки кадров, развитие образования в области информационной безопасности.

Современный этап развития характеризуется информационным взрывом, когда удвоение знаний происходит ежегодно, а темпы смены техники и технологий опережают темпы смены поколений. Из этого следует, что фундаментальность не является сегодня основным требованием к педагогическому исследованию – на первый план выходит его практическая направленность, характеризующаяся мобильностью в изменении и обновлении науки и образования.

Для современного развития характерна спиралевидная форма. Педагогическая наука и практика сегодня заменяется современными образовательными технологиями, а они в свою очередь трансформируются в новый, возможно несколько избыточно прагматичный, зато высокотехнологичный подход к образованию, который в условиях информатизации образования уже трудно отделить от электронных образовательных ресурсов (ЭОР). В

будущем педагогическая наука и практика снова вернутся к фундаментальной дидактике.

Вследствие этого, актуальность данного исследования определяется противоречиями между:

1. потребностью в электронных образовательных ресурсах для каждого обучающегося, по каждой учебной дисциплине и степенью наполнения электронных библиотек учебной, научной и методической литературой;

2. необходимостью проектирования для поддержки современных образовательных технологий (кредитной, дистанционной, активных форм и методов обучения) массового электронного образовательного продукта и традиционным сегодня подходом в их проектировании, который требует колоссальные финансовые и временные затраты при масштабных работах по проектированию ЭОР (отдельно педагоги, ведущие занятия, и отдельно разработчики программного обеспечения);

3. повышением требований к педагогическим кадрам в условиях обновления и нарастающей информатизации образования и уровнем компетентности педагогов в проектировании ЭОР, которые, как правило, ей просто не обладают.

Рассмотренные выше противоречия определяют проблему исследования, которая сформулирована следующим образом: в условиях обновления образования, когда перед учебными заведениями встает массовая потребность:

1. в безопасных электронных образовательных продуктах, отличающихся эффективностью восприятия учебного материала и контроля знаний,

2. в безопасной технологии формирования компетентности в проектировании ЭОР, позволяющей привлечь к масштабным работам по их проектированию педагогов, не получивших специального образования в области информатики и вычислительной техники,

3. которая, учитывая вариативность образовательных программ, значительность численности обучающихся, количество преподаваемых учебных дисциплин, востребованность и социальную значимость ЭОР в связи с нарастающей информатизацией образования, становится крупной научно-технической и педагогической проблемой.

В науке наметились определенные тенденции, направленные на решение данной проблемы – интенсивно исследуется: отдельные направления процесса проектирования ЭОР (Я.С. Дымарский, В.П. Мороз, С.А. Христочевский, И.А. Цвеляя, М.В. Шугрина), автоматизации процесса проектирования ЭОР (А.В. Тряпельников, В.В. Фомин, В.В. Яхненко); в том числе обучающих программ (А.И. Башмаков, И.А. Башмаков, Д.А. Ларин), экспертных систем (Н.В. Макарова), электронных пособий (Е.Л. Абдулина), электронных учебников (А.А. Беспалько, В.Н. Лаврентьев, Г.К. Нурғалиева, Н.И. Пак, А.И. Тажигулова); человеко-компьютерное взаимодействие

(И.Уалиева), роль информационных технологий в формировании единого образовательного пространства (В.И. Жог, М.Н. Панкина).

В контексте разрабатываемой проблемы выполнен ряд диссертационных исследований. Так, в работах Е.А. Горневой «Электронные образовательные ресурсы как комплексное средство формирования информационной культуры будущих учителей технологии» и А.А. Карабанова «Образовательные электронные издания и ресурсы в лабораторном практикуме» рассматриваются вопросы поддержки учебного процесса ЭОР, но не затрагиваются вопросы самой автоматизации их проектирования.

В работе Н.В. Софроновой «Теоретические и технологические основы обеспечения учебного процесса программно-методическими средствами (на примере общеобразовательной области “Информатики”» предпринята попытка проектирования (но не педагогами) целостной системы ЭОР. Особый интерес представляет разработанная в данной работе классификация компьютерных обучающих систем, используемых в учебном процессе.

При кажущемся обилии научного материала по проблеме исследования, в том числе в сети Интернет, нам не встретились работы, в которых предлагалась целостная концепция, содержание и технология формирования компетентности в проектировании ЭОР **по критерию безопасности**. Таким образом, предварительное изучение проблемы показывает, что она до конца не решена, в этом аспекте исследуется впервые и позволяет сформулировать тему исследования: «Формирование компетентности педагогов в проектировании электронных образовательных ресурсов по критерию безопасности».

Цель исследования – разработать и научно обосновать содержание и технологию формирования компетентности педагогов в проектировании ЭОР, способные послужить основой для масштабных работ по их проектированию.

Объектом исследования является процесс профессиональной подготовки педагогических кадров в контексте обновления образования.

Предметом исследования является процесс формирования компетентности педагогов в проектировании ЭОР.

В соответствии с целью была выдвинута следующая гипотеза исследования: деятельность педагогов, не получивших специального образования в области информатики и вычислительной техники, в проектировании ЭОР будет успешной, если будут разработаны и научно обоснованы:

1. Концептуальная модель формирования компетентности педагогов в проектировании ЭОР по критерию безопасности.
2. Содержание подготовки педагогов в области проектирования ЭОР.
3. Технология формирования искомой компетентности.
4. Учебные пособия и инструментальные средства для поддержки процесса формирования у педагогов компетентности в проектировании ЭОР.

Исходя из цели и гипотезы исследования, были определены конкретные задачи исследования:

1. Изучить и теоретически обобщить существенные характеристики процесса формирования компетентности педагогов в проектировании ЭОР (на концептуальном уровне).

2. Определить содержание области педагогической информатики для формирования искомой компетентности (на содержательном уровне).

3. Разработать конкретную технологию формирования компетентности педагогов в проектировании ЭОР (на технологическом уровне).

4. Подготовить монографии, учебные пособия, ЭОР и инструментальные средства для поддержки процесса формирования у педагогов компетентности в проектировании ЭОР (на процессуальном уровне).

В современном информационном обществе существует ряд проблем безопасности при переходе на электронное обучение в рамках разработки и применения учебных электронных ресурсов.

Во-первых, большая доля используемых электронных ресурсов науки и образования имеет вид «неопубликованные документы» и возникает необходимость их оценки на соответствие требованиям новизны и приоритетности, т.е. имеет место проблема информационной безопасности применения таких документов

Во-вторых, существует проблема дидактической безопасности применения электронных ресурсов, обусловленная необходимостью подготовки электронных учебных материалов с учетом компетентностного подхода.

В третьих, особенности дистанционного обучения предполагают, с одной стороны, уменьшение времени традиционного общения преподавателя и студента, с другой стороны, всестороннее использование возможностей информационных технологий. Имеет место проблема психологической безопасности электронных документов, обусловленная необходимостью применения эффективных методов адаптации к профессиональной деятельности, представления учебной информации и контроля знаний, умений и навыков.

В-четвертых, существует проблема экономической безопасности, связанная с большой трудоемкостью разработки и обеспечения безопасного применения электронных документов и отсутствием достаточного финансирования.

С целью обеспечения безопасности электронных учебных материалов предлагаются следующие принципы:

1. Обязательная регистрация учебных материалов в объединенном фонде электронных ресурсов «Наука и образование» (ОФЭРНиО) является эффективной формой защиты авторских прав электронных разработок. Свидетельство регистрации подтверждает соответствие требованиям

новизны и приоритетности разработки. Информационная карта включает информацию, обеспечивающую информационную и дидактическую безопасность разработки.

2. Доступность и эффективность программного обеспечения. Для подготовки электронных учебных материалов рекомендуется использовать общедоступные бесплатные программные средства, например MS OFFICE.

3. Минимальная трудоемкость. Для минимизации трудоемкости подготовки учебных материалов рекомендуется использовать шаблоны. Для уменьшения трудоемкости регистрации в ОФЭРНиО рекомендуется создавать отделения ОФЭРНиО или инициировать НИР.

4. Использование мультимедийных и психологических методов. Применение мультимедийных технологий совместно с деловыми играми, эвристическими и мнемо-эйдотехническими методами работы с информацией позволяет: достичь высокой степени адаптации к профессиональной деятельности; эффективно представить учебную информацию и качественно выполнить контроль знаний, умений и навыков. В начале лекции имеет смысл использовать звуковой файл, в котором лектор говорит об актуальности темы и ее связи с другими темами дисциплины. Материал для проведения лекций должен включать вопросы и тесты. Каждый вопрос необходимо раскрыть, используя текст и иллюстративный материал. Проектирование тестов также целесообразно выполнять как в текстовой, так и в графической форме с использованием анимационных эффектов. Для лучшего восприятия лекционного материала целесообразно вопросы темы рассматривать совместно с проверкой знаний по ним.

В основу технологии формирования компетентности педагогов в проектировании ЭОР по критерию безопасности положена методология проектирования электронных ресурсов, реализованная на изложенных выше принципах. Она представляет собой систему взаимосвязанных методов и методик, изложенных в опубликованных и зарегистрированных в ОФЭРНиО работах [1-16].

Первым шагом в создании методологии явилась монография «Электронное обучение: особенности внедрения» [1]. Монография ориентирована на образовательные учреждения, участвующие в процессе внедрения системы электронного обучения, и предназначена для оказания им методической помощи с целью эффективной реализации этого процесса. В ней, в частности, описана методология создания учебно-методической базы системы электронного обучения, включающей методику разработки электронных учебников и мультимедийных презентаций, а также других документов для эффективной подготовки преподавателей и студентов для активного участия в процессе развития системы электронного обучения в Уральском институте бизнеса.

В монографии предложена методика разработки мультимедийного учебника с помощью шаблона [2]. Использование шаблона позволяет значительно уменьшить трудоемкость разработки в результате

автоматизированного представления гипертекстовой структуры стандарта компьютерных учебников.

На основе этого шаблона разработаны **мультимедийные учебники** по дисциплинам: «Информационные системы в экономике» [3], «Информационные технологии в экономике» [4], «Информационные системы маркетинга» [5]. В соответствии с методикой рекомендуется следующий порядок выполнения проекта создания мультимедийного учебника:

1. Информационное заполнение слайдов шаблона текстовой информацией из файла текстового редактора Word.
2. Заполнение слайдов шаблона соответствующими иллюстрациями
3. Подключение соответствующих анимационных эффектов, организация звукового сопровождения лектора и подключение звуковых эффектов для акцентирования ключевых моментов при изучении дисциплины

В мультимедийном учебнике по каждой дидактической единице ГОС дается подробный конспект с иллюстрациями.

Эффективное перемещение в рамках учебного материала по преподаванию лекционного материала и реализации контрольных мероприятий выполняется с использованием гипертекстовых технологий, реализованных в шаблонах. Для самоконтроля используются слайды с вопросами и со схемами, в которых предлагается заполнить отсутствующие элементы. При затруднении рекомендуется ознакомиться с соответствующим разделом краткого конспекта лекций.

Развитие методологии проектирования курсов профессионального обучения нашло свое отражение в следующих работах:

1. Шаблон темы для формирования тем мультимедийных учебно-методических комплексов информационных дисциплин [6].
2. Методика разработки мультимедийной образовательной среды [7].
3. Курс дистанционного обучения «Мультимедийные технологии в преподавании информационных дисциплин» [8].

Шаблон темы предназначен для формирования тем мультимедийных учебно-методических комплексов информационных дисциплин. Использование шаблона позволяет значительно уменьшить трудоемкость операций работы с учебной информацией в результате ее систематизации и унификации. Шаблон отличается учетом особенностей методики творческого подхода к разработке мультимедийных материалов. Он предназначен для преподавателей вузов и студентов, участвующих в подготовке мультимедийных учебно-методических комплексов информационных дисциплин.

Титульный слайд шаблона темы включает гиперссылки на материал лекционных, практических и самостоятельных занятий, а также на контрольные вопросы и источники информации. Кроме того, имеется

возможность подключения внешней мультимедийной информации с помощью управляемых кнопок. Для настройки первого слайда от пользователя требуется лишь ввести название темы.

Настройка второго слайда заключается во вводе названий внешних мультимедийных источников и в определении гиперссылок с кнопок на соответствующие файлы.

Весь материал темы разбивается на пять основных и пять вспомогательных вопросов. Основные вопросы рассматриваются на лекциях, их названия вводятся на третьем слайде.

Ответ на каждый вопрос представляется текстом и схемой

Для эффективного контроля над усвоением учебного материала тест на каждый вопрос представляется в двух видах: текстовом и графическом. Текстовый тест представляет собой выбор верных ответов из пяти предложенных вариантов. При графическом варианте теста студенту предлагается на основе графической части определить название вопроса, сделать поясняющие надписи на схеме и ответить на вопрос.

Рассмотрение вспомогательных вопросов выносится на самостоятельную работу студентов, их названия вводятся на отдельном слайде.

В результате подготовки мультимедийной информации в соответствии с предлагаемым шаблоном по каждой теме мы будем иметь пять основных вопросов и пять тестов, выполненных с использованием мультимедийных технологий. Выполнение самостоятельной работы для графического представления вспомогательных вопросов инициирует потребность студентов в решении творческих задач и в развитии воображения.

Методика разработки мультимедийной образовательной среды «Рисунок – Анимация – Изображение – Схема - Автоматизация» предназначена для формирования учебно-методических комплексов. В ней представлен новый подход к разработке учебных мультимедийных материалов к преподаванию и обучению творчеству в рамках тем дисциплин вуза. В результате освоения методики формируется системный подход в сфере учебной деятельности, появляются навыки решения задачи эффективного представления учебной информации с помощью мультимедийных технологий. Методика предназначена для преподавателей вузов и студентов, участвующих в подготовке мультимедийных учебно-методических комплексов.

Мультимедийная образовательная среда «Рисунок – Анимация – Изображение – Схема - Автоматизация» ориентирована для организации учебной деятельности студентов различных специальностей с использованием инновационных педагогических и информационных технологий и представляет собой средство медиаобразования, которое позволяет создать банк интеллектуальных образовательных ресурсов вуза и использовать этот банк для повышения качества подготовки специалистов.

Создаваемое образовательное информационное пространство является фундаментом для решения разнообразных учебных и методических задач по выполняемой студентом образовательной программе. Роль методического обеспечения учебного процесса трудно переоценить, так как современные педагогические тенденции изменяют роли в традиционной связке преподаватель-студент, требуют значительного объема самостоятельной работы студента, введения новых форм и методов взаимного общения, обучающего, контролирующего и консультирующего характера.

Мультимедийная среда представляет собой совокупность мультимедийных презентаций, выполненных с помощью программы PowerPoint. Каждая презентация является результатом творческой работы преподавателя по представлению учебного материала темы по критерию максимальной степени усвоения и запоминания информации.

Процедуру подготовки такой презентации рассмотрим на примере подготовки темы «Роль и место автоматизированной информационной системы в экономике» при изучении дисциплины «Информационные системы в экономике».

На первом слайде целесообразно представить тему как систему взаимосвязанных вопросов. Это позволяет вторым вопросом определять на основании первого, а третий вопрос – на основании второго. Ответ на каждый вопрос выполняется в виде системы, состоящей из совокупности соответствующих элементов для достижения определенной цели.

Важной творческой задачей преподавателя является объединить все слайды в единую систему, используя средства анимации, и придумать динамический рассказ. В перспективе для его реализации можно использовать компьютерные методы мультипликации, а придуманный рассказ представить в виде звукового файла. Такой подход представления информации в виде динамического рассказа со зрительными образами, применяемый в эйдетике, позволяет запомнить большие последовательности цифр.

Для эффективного контроля над усвоением учебного материала тест на каждый вопрос представляется в двух видах: текстовом и графическом. Текстовый тест представляет собой выбор верных ответов из пяти предложенных вариантов. При графическом варианте теста студенту предлагается на основе графической части определить название вопроса, сделать поясняющие надписи на схеме и ответить на вопрос.

Рассмотрение вспомогательных вопросов выносится на самостоятельную работу студентов, их названия вводятся на отдельном слайде аналогично рисунку 5.

В результате подготовки мультимедийной информации в соответствии с предлагаемым шаблоном по каждой теме мы будем иметь пять основных вопросов и пять тестов, выполненных с использованием мультимедийных технологий. Выполнение самостоятельной работы для графического

представления вспомогательных вопросов инициирует потребность студентов в решении творческих задач и в развитии воображения.

Методика разработки мультимедийной образовательной среды «Рисунок – Анимация – Изображение – Схема - Автоматизация» предназначена для формирования учебно-методических комплексов. В ней представлен новый подход к разработке учебных мультимедийных материалов к преподаванию и обучению творчеству в рамках тем дисциплин вуза. В результате освоения методики формируется системный подход в сфере учебной деятельности, появляются навыки решения задачи эффективного представления учебной информации с помощью мультимедийных технологий. Методика предназначена для преподавателей вузов и студентов, участвующих в подготовке мультимедийных учебно-методических комплексов.

Мультимедийная образовательная среда «Рисунок – Анимация – Изображение – Схема - Автоматизация» ориентирована для организации учебной деятельности студентов различных специальностей с использованием инновационных педагогических и информационных технологий и представляет собой средство медиаобразования, которое позволяет создать банк интеллектуальных образовательных ресурсов вуза и использовать этот банк для повышения качества подготовки специалистов.

Создаваемое образовательное информационное пространство является фундаментом для решения разнообразных учебных и методических задач по выполняемой студентом образовательной программе. Роль методического обеспечения учебного процесса трудно переоценить, так как современные педагогические тенденции изменяют роли в традиционной связке преподаватель-студент, требуют значительного объема самостоятельной работы студента, введения новых форм и методов взаимного общения, обучающего, контролирующего и консультирующего характера.

Мультимедийная среда представляет собой совокупность мультимедийных презентаций, выполненных с помощью программы PowerPoint. Каждая презентация является результатом творческой работы преподавателя по представлению учебного материала темы по критерию максимальной степени усвоения и запоминания информации.

Процедуру подготовки такой презентации рассмотрим на примере подготовки темы «Роль и место автоматизированной информационной системы в экономике» при изучении дисциплины «Информационные системы в экономике».

На первом слайде целесообразно представить тему как систему взаимосвязанных вопросов. Это позволяет вторым вопросом определять на основании первого, а третий вопрос – на основании второго. Ответ на каждый вопрос выполняется в виде системы, состоящей из совокупности соответствующих элементов для достижения определенной цели.

Важной творческой задачей преподавателя является объединить все слайды в единую систему, используя средства анимации, и придумать

динамический рассказ. В перспективе для его реализации можно использовать компьютерные методы мультипликации, а придуманный рассказ представить в виде звукового файла. Такой подход представления информации в виде динамического рассказа со зрительными образами, применяемый в эйдетике, позволяет запомнить большие последовательности цифр.

Для проверки знаний студентам представляются слайды без текстовой информации и без названия вопроса. Студентам предлагается определить название вопроса, ввести необходимые текстовые пояснения и раскрыть вопрос.

Рекомендуется в рамках самостоятельной работы давать студентам задания для графического представления вспомогательных вопросов по теме. Это инициирует потребность студентов в решении творческих задач и развивает воображение.

В курсе дистанционного обучения «Мультимедийные технологии в преподавании информационных дисциплин» представлен новый подход к разработке учебных мультимедийных материалов, к преподаванию и обучению творчеству в рамках информационных дисциплин вуза. В результате освоения курса формируется системный подход в сфере учебной деятельности, появляются навыки решения задачи эффективного представления учебной информации с помощью мультимедийных технологий. Для уменьшения трудоемкости подготовки мультимедийных материалов используются шаблоны, а для повышения их эффективности - эйдетические и эвристические методы. Курс предназначен для преподавателей вузов.

Основной целью курса является знакомство преподавателя:

- с технологией эффективной разработки мультимедийных материалов учебного назначения;

- с методами создания условий для развития у студентов познавательных интересов, интеллектуальных и творческих способностей, умения самостоятельно, конструктивно применять и пополнять свои знания, через содержание дисциплины;

- с использованием технологии проблемного обучения и творческого развития личности.

Обучаемые по данному курсу должны уметь работать с программами Word, PowerPoint, пользоваться Интернет ресурсами, выявлять причинно-следственные связи, а также иметь сформированные умения и навыки.

Применяемая образовательная технология ориентирована на то, чтобы студент получил практику систематизации и представления учебного материала в виде мультимедийных объектов.

Курс дистанционного обучения «Мультимедийные технологии в преподавании информационных дисциплин» дает возможность преподавателю:

1. самостоятельно разрабатывать мультимедийный материал с наименьшей трудоемкостью в результате использования шаблонов;

2. эффективно повышать уровень аудиторных занятий и организовывать самостоятельную работу студентов с использованием эйдетических и эвристических методов представления учебной информации в мультимедийном виде.

3. Основной акцент в данном курсе сделан на активную творческую работу студента.

4. Основное содержание модулей.

5. Алгоритм разработки мультимедийной презентации темы с помощью шаблона.

6. Алгоритм разработки мультимедийной презентации общей информации по дисциплине с помощью шаблона.

7. Алгоритм подготовки мультимедийной информации по теме с использованием эйдотехнических и эвристических методов.

8. Упражнения по развитию творческого воображения; задачи на воображение; тематические подборки проблемных ситуаций по темам.

На основе курса дистанционного обучения «Мультимедийные технологии в преподавании информационных дисциплин» и шаблона темы разработаны **мультимедийные учебно-методические комплексы** по дисциплинам «Информационные технологии управления» [9] и «Информационные технологии в коммерческой деятельности» [10].

Рассмотренная методика опробована автором при подготовке дистанционных курсов информационных дисциплин. Использование шаблона темы для формирования тем мультимедийных учебно-методических комплексов позволяет уменьшить трудоемкость подготовки дистанционных курсов на 30 – 40 %. Применение методики разработки мультимедийной образовательной среды, основанной на психологических и эвристических методах представления информации, дает возможность увеличить степень усвоения учебного материала на 40 – 50 % по сравнению с традиционным методом обучения.

Этап адаптации методологии к условиям профессиональной деятельности связан с вводом в действие ГОС третьего поколения. Особенности этапа нашли свое отражение в следующих работах:

деловая игра «Используй информационные системы и технологии» [11].

учебное пособие «Практикум по работе с конфигурацией «1С: Предприятие. Управление торговлей. Версия 8»» [12];

мультимедийный курс «Информационные системы в торговле» [13];

мультимедийный практикум «Проектирование автоматизированной системы обучения специалистов торговли» [14];

шаблон рабочей программы для проектирования мультимедийных учебно-методических комплексов дисциплин [15];

мультимедийная рабочая программа по дисциплине «Методы и средства дистанционного обучения» [16].

Деловая игра «Используй информационные системы и технологии» представляет собой тренинг для эффективного решения экономических задач в современном информационном мире. Она отличается актуальностью учебного материала, так как базируется на применении виртуального маркетингового пространства, отражающего в Интернете изменения рынка товаров в режиме реального времени. Экономические задачи решаются с помощью широко распространенной конфигурации «1С: Управление торговлей».

Деловая игра «Используй информационные системы и технологии» направлена на формирование общекультурных и профессиональных компетенций в рамках дисциплин: «Информационные технологии в профессиональной деятельности» для направления подготовки бакалавров «торговое дело»; «Информационные системы в экономике» для направления подготовки бакалавров «экономика»; «Информационные технологии в менеджменте» для направления подготовки бакалавров «менеджмент»

По условию игры Директор формирует заказ на приобретение популярных моделей и новинок товаров в электронных магазинах. Первый Исполнитель реализует заказ с минимальными затратами (выбирая магазин, способ оплаты, доставки) и вводит информацию по начальной настройке конфигурации «1С: Управление торговлей» с учетом приобретенного товара. Роль Покупателя выполняет Преподаватель, делая заказ на приобретение товаров в магазине. Планируется использование имитационной модели, моделирующей поведение покупателя. Второй Исполнитель выполняет автоматизированный учет торговой сделки, формирует отчеты и предложения Директору по планированию закупок и продаж на следующий период.

Главные критерии: скорость (в течение выделенного времени необходимо решить все задания – 100 % скорости), качество (за правильное исполнение задания фирма получает баллы, указанные в скобках). Отчет выполняется в электронном варианте и обязательно включает копии экранов при работе в Интернет и с конфигурацией «1С: Управление торговлей» с указанием Исполнителей.

После выполнения проекта он отдается на экспертизу в другой магазин, где и проверяется Экспертом. За хорошо обоснованную работу Эксперт приносит фирме половину очков, причитающихся за правильное выполнение этого задания, в случае если верно обоснована правильность решения или найдены ошибки. После экспертизы проект выносится на межгрупповую дискуссию.

Эксперты ведут подсчет очков своей и конкурирующей фирмы. По результатам заполняется «отчетная ведомость» и результирующая таблица по всем конкурсам.

Учебное пособие «Практикум по работе с конфигурацией «1С: Предприятие. Управление торговлей. Версия 8»» [12] предназначено для формирования информационных и коммуникационных компетенций при подготовке специалистов сферы торговли при работе с широко распространенной на предприятиях торговли информационной системой. Авторы пособия удостоены почетными званиями лауреатов Всероссийского конкурса на лучшую научную книгу 2010 года в номинации «Менеджмент и маркетинг».

Мультимедийный курс «Информационные системы в торговле» [13] отличается практической ценностью и высокой степенью усвоения учебного материала. Практическая часть курса базируется на применении конфигурации «1С: Управление торговлей. Версия 8» и авторской разработки «Планирование компенсаций дистрибьюторам коммерческого предприятия». При разработке курса использовались эйдетические и эвристические методы представления информации, а также мультимедийные и гипертекстовые технологии. Курс предназначен для подготовки студентов экономических специальностей сферы торговли. Материал курса может быть использован при повышении квалификации специалистов торговли, в том числе при подготовке к тестированию для получения сертификата «1С: Профessional» при работе с конфигурацией «Управление торговлей» системы программ «1С: Предприятие 8».

Мультимедийный практикум «Проектирование автоматизированной системы обучения специалистов торговли» [14] отличается актуальностью учебного материала, так как он базируется на применении виртуального маркетингового пространства экспертной системы «Гуру», отражающей в Интернете изменения рынка товаров в режиме реального времени. При анализе информации и составлении тестов студенты применяют аналитический подход. Результаты практикума могут быть использованы для обучения менеджеров в сфере торговли и продавцов-консультантов.

Шаблон рабочей программы для проектирования мультимедийных учебно-методических комплексов дисциплин [15] представляет собой электронный ресурс, реализованный в формате PowerPoint, способствующий уменьшению времени и трудоемкости работ. Новизна разработки заключается в ее выполнении в соответствии с новым компетентностным подходом ФГОС 3 поколения. Шаблон предназначен для разработки рабочих программ при проектировании мультимедийных учебно-методических комплексов дисциплин. Он может быть полезен студентам - будущим педагогам, научным работникам, аспирантам, преподавателям, и другим категориям работников системы образования, участвующих во внедрении информационных и коммуникационных технологий в образовании. Требования к программно-аппаратному обеспечению: Pentium IV, Windows XP, PowerPoint 2003;

Мультимедийная рабочая программа по дисциплине «Методы и средства дистанционного обучения» [16] представляет собой электронный

ресурс, реализованный в формате PowerPoint, выполненный с помощью шаблона, способствующего уменьшению времени и трудоемкости работ. Новизна разработки заключается в ее выполнении в соответствии с новым компетентностным подходом ФГОС 3 поколения. Мультимедийная рабочая программа предназначена для подготовки бакалавров профессионального обучения профиля «информатика и вычислительная техника». Требования к программно-аппаратному обеспечению: Pentium IV, Windows XP, PowerPoint 2003 .

Таким образом, методология проектирования курсов профессионального обучения, основанная на предложенных принципах комплексной безопасности, отличается эффективностью адаптации студентов к профессиональной деятельности, представления учебной информации и выполнения контрольных мероприятий, что достигается применением широко распространенных информационных систем и систем реального времени, использованием шаблонов и психологических методов работы с информацией. Это дает основание рекомендовать методологию проектирования электронных ресурсов вузам, участвующим во внедрении электронного обучения.

Библиографический список

1. Богатенков С.А. Электронное обучение: особенности внедрения: монография / С.А. Богатенков. – Челябинск: ИУМЦ «Образование», 2006– 67 с.
2. Богатенков С.А. Шаблон для разработки компьютерных учебников / С.А. Богатенков, М.С.Богатенков // Свидетельство об отраслевой регистрации разработки №5128, 25.08.2005– М: РАО, ГКЦИТ, ОФЭРНиО, 2005
3. Богатенков С.А. Мультимедийный учебник по дисциплине «Информационные системы в экономике» / С.А. Богатенков, М.С. Богатенков// Свидетельство об отраслевой регистрации разработки №7924, 20.03.2007 – М: МОРФ, ГКЦИТ, ОФАП, 2007
4. Богатенков С.А. Мультимедийный учебник по дисциплине «Информационные технологии в экономике» / С.А. Богатенков, Н.М. Богатенкова // Свидетельство об отраслевой регистрации разработки №9486, 20.11.2007– М: МОРФ, ГКЦИТ, ОФАП, 2007
5. Богатенков С.А. Мультимедийный учебник по дисциплине «Информационные системы маркетинга» / С.А. Богатенков, Д.С. Богатенков // Свидетельство об отраслевой регистрации разработки №9644, 20.12.2007– М: МОРФ, ГКЦИТ, ОФАП, 2007
6. Богатенков С.А. Шаблон темы для формирования тем мультимедийных учебно-методических комплексов информационных дисциплин / С.А. Богатенков // Свидетельство об отраслевой регистрации разработки №15266, 27.01.2010– М: РАО, ГКЦИТ, ОФЭРНиО, 2010

БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Специфика безопасности образовательного процесса в условиях дистанционного обучения (ДО) требует особого подхода к выбору или проектированию и разработке технологий дистанционного обучения. При этом учитываются факторы, обеспечивающие такую организацию процесса обучения при которой: а) основной акцент делается на организацию целенаправленных видов учебно-познавательной деятельности обучающихся; б) педагог выступает в роли педагога-менеджера и режиссера процесса обучения, готового предложить обучающимся для самостоятельного изучения минимально необходимый комплект дидактического обеспечения, а не только передает содержательную учебную информацию; в) содержательная учебная информация используется как средство организации активной самостоятельной учебно-познавательной деятельности, а не как цель обучения; г) обучающийся выступает в качестве субъекта учебной деятельности наряду с педагогом, а его личностное развитие выступает как одна из главных образовательных целей.

В зависимости от личных обстоятельств обучаемых дистанционное обучение может носить характер аудиторного или домашнего. Их сочетание может быть подобрано по желанию студента. Такие возможности придают системе обучения демократизм, гибкость, мобильность, достаточные для взаимного учета интересов сторон. Но вместе с тем, эти возможности могут содержать определенную угрозу педагогической безопасности.

Педагогическая безопасность является одной из составляющих национальной безопасности, заключающейся в комплексе мероприятий, направленных на обеспечение состояния педагогической защищенности образовательной системы и ее элементов от внешних и внутренних угроз. Педагогическая безопасность есть состояние защищенности образовательной системы и ее элементов от опасностей (угроз) педагогического характера [13, с. 134-135].

В качестве примеров опасностей педагогического характера можно привести следующие:

- внедрение новых педагогических технологий (достижение или не достижение заданного уровня цели);
- неточное представление учебного материала (непроверенные или искаженные данные);
- использование неадекватных форм, методов, средств обучения и воспитания и т.д.

Избежать указанных опасностей можно в том случае, когда уровень профессиональной компетентности будущих педагогов будет достаточно высоким. В частности, это может проявляться в овладении способностью

использовать технологии дистанционного обучения в образовательном процессе.

Термин «дистанционное обучение» (ДО) за последние три десятка лет прочно вошел в мировой педагогический тезаурус. С начала 90-х г. XX в. российское образовательное и научное сообщество стало обращать все большее внимание на ДО, особенно после принятия в 1995 г. Концепции о создании и развитии единой системы ДО в России. Возникла и развивается индустрия образовательных услуг под общим названием «дистанционное образование». Она действительно впечатляет не только огромным числом обучающихся, количеством образовательных учреждений, размерами и сложностью инфраструктуры, масштабами инвестиций и денежного оборота, но и своими результатами (отнюдь не всегда позитивными).

Идея обучения на расстоянии не нова. Некоторые, ученые заявляют, что послания которые Св. Навел рассылал в отдельные церкви, содержат примеры некоторых основных аспектов дистанционного образования. В 1840 году Исаак Питман (Isaak Pitman) начал то, что сейчас принято называть заочными курсами, предложив студентам, проживающим в пределах Соединенного Королевства, обучение стенографии по почте. Первые возможности по получению высшего образования с использованием обучения на расстоянии появились в 1836 году с основанием Лондонского университета. К экзаменам, проводимым этим Университетом, допускались все студенты, обучающиеся в утвержденных колледжах и иных образовательных учреждениях, расположенных в других местах. С 1858 года к экзаменам стали допускаться желающие со всего мира, независимо от места и способа их подготовки. Это привело к открытию большого числа заочных колледжей, проводящих курсы по учебному плану, определенному Университетом.

Некоторая форма дистанционного образования имела и в России. После революции 1917 года появились различные курсы, предлагающие различные уровни обучения. В Советском союзе развивалась модель дистанционного обучения, известная под названием «заочное образование». К 1960 году в Советском Союзе существовало 11 заочных университетов и большое число заочных факультетов в традиционных университетах.

В начале 1990-х годов некоторые российские вузы практиковали дистанционную форму обучения наряду с заочной и дневной. Появились и отдельные учебные заведения, специализирующиеся на дистанционном образовании. Но успешного развития виртуальная учеба в России тогда не получила. Она и сейчас остается своеобразным новшеством, к которому большинство преподавателей относится скептически. В мире же популярность ДО растет в геометрической прогрессии.

Специалисты в области ДО прекрасно понимают значимость проблемы, и поэтому в последние годы разные научные коллективы предлагают свой взгляд на проблему, свои дефиниции многих терминов в области ДО. В рамках Объединенного проекта, утвержденного приказом

Минобразования РФ от 16 июня 200 №1991 «О создании Объединенного проекта по разработке нормативно-правовых документов и отраслевых стандартов дистанционного обучения» авторским коллективом под руководством Ю. Вайса (ТАСИС) был разработан проект раздела «Термины и определения» (www.informika.ru). В него вошли 28 терминов, касающихся ДО. Свой вклад постарались внести и специалисты МЭСИ (www.iet.mesi.ru), а также авторы глоссария на портале Российского открытого образования (www.openet.ru) и коллектив сотрудников лаборатории ИОСО РАО под руководством Е.С.Полат. Размещен глоссарий терминов и определений и на сайте «Эйдос» (www.eidos techno.ru).

Немало поработали над определениями терминов в области ДО зарубежные коллеги в странах, где ДО и дистанционное образование занимают достойную нишу в системе непрерывного образования.

Своеобразным толкованием этого понятия выступает определение, используемое в законодательстве США (Passage of P.L. 105-244, Amendments to 29 the Higher Education Act of 1965. New legislative definition of distance education (Title IV, Part G, Section 488) (1998 г.):

«Термин «дистанционное образование» означает образовательный процесс, для которого характерно разделение, во времени или местоположении, преподавателя и студента. В таком значении термин может включать курсы, предлагаемые, главным образом, с помощью телевизионной, радио- или компьютерной передачи (открытого телерадиовещания, закрытой сети, кабельного, СВЧ или спутникового телевидения); аудио- или компьютерной конференции; видеокассеты или диска или посредством корреспонденции (в том числе, почтовой переписки)» [9].

Определение американского Совета дистанционного образования и обучения (DETC) одного из крупнейших в США центров накопления, анализа и обмена информации о ДО, в первую очередь, в частных образовательных учреждениях США, формулируется следующим образом:

«Дистанционное образование (или корреспондентно-заочное обучение) – регистрация и обучение в образовательном учреждении, которое предоставляет расположенные в определенной последовательности и логике учебные материалы, предназначенные для самостоятельного изучения студентом. По завершении каждого урока студент факсом, почтой или с помощью компьютера пересылает квалифицированным преподавателям контрольную работу для аттестации, комментария и руководства изучением предмета. Исправленные контрольные работы возвращаются студенту; устанавливается взаимообмен, который обеспечивает межличностные отношения тьютора – студента» [15].

С точки зрения авторов Национального доклада «Система профессионального образования в Российской Федерации» (1998):

«Дистанционное обучение – формирующийся в Российской Федерации новый способ освоения образовательных программ (реализации

государственного образовательного стандарта), предполагающий техническое, программное, учебно-методическое переоснащение образовательного процесса, использование адекватных образовательных и педагогических технологий (в том числе электронно-сетевых) и соответствующих организационных форм» [2].

Одно из немногих официальных определений дистанционного образования в России иначе отражает его сущность. В Концепции создания и развития дистанционного образования в России 1995 г. отмечается, что: «Под дистанционным образованием понимается комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной информационно-образовательной среды на любом расстоянии от образовательного учреждения. Информационно-образовательная среда дистанционного образования представляет собой системно организованную совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, ориентированную на удовлетворение образовательных потребностей пользователей» [6].

А.Н. Романов рассматривает дистанционное обучение как новую ступень заочного обучения, на которой обеспечивается применение информационных технологий, основанных на использовании персональных компьютеров, видео- и аудио техники, космической и оптоволоконной техники [10].

Э.В. Евреинов и В.А. Каймин отмечают, что дистанционное обучение – приобретение знаний и умений посредством информации и обучения, включающие в себя все технологии и другие формы обучения на расстоянии [4].

В исследовании И.М. Ибрагимова дистанционное обучение рассматривается как новая форма организации образования, основанная на использовании персональных компьютеров, электронных учебников и средств телекоммуникаций, представляющих качественно новую технологию обучения [5].

В настоящем исследовании за основу берется определение, сформулированное коллективом авторов в рамках Объединенного проекта, утвержденного приказом Минобрнауки РФ от 16 июня 2000 г. № 1791 «О создании Объединенного проекта по разработке нормативно-правовых документов и отраслевых стандартов дистанционного обучения» [8]. Дистанционное обучение (ДО) обучение, при котором все или большая часть учебных процедур осуществляются с использованием современных информационных и телекоммуникационных технологий при территориальной разобщенности преподавателя и студентов. Дистанционное образование, вслед за А.А. Андреевым [1], нами понимается как образование, которое происходит в процессе взаимодействия обучающегося с удаленными

образовательными ресурсами и субъектами обучения с помощью информационных технологий и средств телекоммуникаций.

Министерство образования и науки РФ фокусирует свое внимание на вопросах повышения качества образования, поэтому нормативно-правовая база образовательного сообщества находится в постоянном развитии. Однако появление новых информационных технологий и их повсеместное внедрение в учебный процесс диктуют необходимость реформирования системы образования, которое сейчас рассматривается не просто в качестве использования современных технических средств в обучении, а как изменение самой сущности и организации процессов обучения. Приведем хронологию становления и развития ДОТ в России, основываясь на действующих юридических документах.

Впервые термин «дистантное образование» в официальных документах был зафиксирован в решении коллегии комитета по высшей школе Министерства науки, высшей школы и технической политики Российской Федерации от 9.06.1993 г. № 9/1 «О создании системы дистанционного образования в Российской Федерации». В этом решении, в частности, отмечалось, что создание сети дистанционного образования откроет новый канал реализации образовательных услуг для миллионов российских граждан, обеспечит им реальное право на образование: «Пути социально-экономического развития России, гуманитаризация отечественной высшей школы обуславливают необходимость создания системы гуманитарного дистантного образования в стране».

Первые шаги в этом направлении были сделаны в 1995 г. В постановлении Правительства России от 23.05.1995 г. № 498 «О развитии системы высшего и среднего профессионального образования в Российской Федерации» в п. 7 отмечено: «Государственному комитету Российской Федерации по высшему образованию совместно с Министерством связи Российской Федерации подготовить и до 1 сентября 1995 г. представить в Правительство Российской Федерации предложения по развитию единой системы дистанционного образования в Российской Федерации».

Идея создания системы дистанционного обучения была продолжена. Государственный комитет Российской Федерации по высшему образованию издал приказ от 17.06.1996 г. №1062 «О создании Центра информационно - аналитического обеспечения системы дистанционного образования».

Приказом № 260 Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации 29.10.1996 г. была утверждена программа «Организация, развитие системы очного и заочно - дистанционного образования; повышения квалификации и переподготовки соотечественников в странах ближнего зарубежья в сфере НИТ» в целях сохранения интеллектуального потенциала русскоязычной диаспоры и оказания помощи соотечественникам за рубежом.

Институт ЮНЕСКО (г. Москва) по информационным технологиям в образовании был создан 4 апреля 1997 г., одной из задач которого стало

содействие изучению коммуникационных технологий, их использование и разработка в целях образования, в частности ДО.

В целях дальнейшего развития дистанционного обучения на основе телевизионных технологий в системе среднего (полного) общего образования, обеспечения внедрения в учебный процесс инновационных педагогических технологий, способствующих обеспечению равного доступа населения (в том числе и соотечественников в странах ближнего зарубежья) к качественному образованию был принят приказ от 16.05.2000 г. № 1434 «Об эксперименте по использованию телевизионных технологий в системе общего образования».

Коллегия Министерства образования Российской Федерации, состоявшаяся 26 июня 2002 г., отметила, что за последние годы наблюдается быстрый рост численности обучающихся по программам высшего и дополнительного профессионального образования с использованием дистанционных образовательных технологий.

В письме Министерства образования Российской Федерации от 23.09.2002 г. №489/19-12 «О дистанционном обучении безработных граждан и незанятого населения в образовательных учреждениях» определены условия осуществления образовательного процесса в области дистанционного образования, текущий контроль и сроки обучения.

18 декабря 2002 г. была принята «Методика применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования Российской Федерации» (приказ №4452 Министерства образования Российской Федерации). Это документ, согласно которому данную технологию разрешено внедрять в образовательный процесс: «Образовательное учреждение может реализовать одну или несколько образовательных программ с использованием в частичном или полном объеме дистанционного обучения. По отдельным направлениям (специальностям) и профилям программ дополнительного профессионального образования может вводиться ограничение на их освоение с использованием в полном объеме дистанционного обучения».

В целях обеспечения качества создаваемых и используемых электронных развивающих средств, научно-образовательных информационных ресурсов, включая сетевые электронные научные издания, а также создания отраслевой системы учета, хранения и использования электронных средств поддержки и сопровождения образовательного процесса приказом от 26.09.2003 г. №3681 был создан Федеральный экспертный совет по электронным средствам поддержки и сопровождения образовательного процесса Министерства образования Российской Федерации. 4 декабря 2003 г. были утверждены «Временные требования к образовательным учреждениям среднего, высшего и дополнительного профессионального образования при проведении лицензионной экспертизы и проверки их готовности к реализации образовательных программ с

использованием в полном объеме дистанционных технологий» (не применяются на основании приказа Минобрнауки России от 02.08.2005 г. №218). В требованиях были регламентированы общие положения по дистанционному образованию (оборудование помещений, оснащенность учебного процесса, кадровое обеспечение образовательного процесса). Это был второй содержательный документ, касающийся внедрения системы ДО в процесс обучения.

Министерство образования Российской Федерации издало приказ № 63 «О порядке разработки и использования дистанционных образовательных технологий» от 1 марта 2005 г., но в связи с отказом в госрегистрации Министерства юстиции Российской Федерации он не вступил в силу. Этот приказ можно было считать по праву третьим содержательным документом по проблеме ДО. К 2005 г. дистанционное обучение в России завоевало большую популярность. Так, в письме Федерального агентства по образованию от 14.04.2005 г. № 230/12 – 16 «О проведении II Всероссийского совещания «Актуальные проблемы информатики в современном российском образовании» вопрос «Дистанционное обучение, электронные учебники, видеоконференции» стоял отдельным пунктом.

6 мая 2005 г. был издан новый приказ Минобрнауки Российской Федерации №137 «Об использовании дистанционных образовательных технологий», вступивший в силу с 27 августа 2005 г. На этом основании считается утратившим силу приказ Министерства образования России от 18.12.2002 г. № 4452 «Об утверждении Методики применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования российской Федерации». В данном приказе отсутствуют п. 3 и 8. В п. 3 речь шла о самостоятельности образовательного учреждения в решении вопроса разработки и использования ДОТ в соответствии с государственными стандартами и общим порядком реализации образовательных программ, а в п. 8 – о подтверждении в письменной форме поступающего на обучение по образовательной программе с использованием ДОТ.

Самым значительным на сегодняшний день стал Федеральный закон Российской Федерации от 28 февраля 2012 г. N 11-ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об образовании» в части применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий». В нем четко определены понятия «электронное обучение», «дистанционные образовательные технологии», а также закреплена территориальная принадлежность обучающихся с использованием дистанционных технологий.

В соответствии с изменившейся нормативно-правовой базой Российской Федерации «под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при

опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников». Под электронным обучением понимается организация образовательного процесса с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие участников образовательного процесса [12].

Успешность использования информационно-коммуникационных технологий в качестве средства обучения зависит от четкого представления о месте, которое они должны занимать в сложнейшем комплексе взаимосвязей, возникающих в системе взаимодействия «преподаватель – студент». В традиционном учебном процессе такими средствами являются: печатные издания учебников, учебно-методических пособий, справочников, дискеты с учебной информацией, записи на доске, плакаты, кинофильмы, видеофильмы и т.д.

При получении дистанционного образования средства обучения шире и, кроме традиционных, включают такие, как – учебные электронные издания; компьютерные обучающие системы; компьютерные сети; лабораторные дистанционные практикумы; тренажеры с удаленным доступом; аудио учебно-информационные материалы; видео учебно-информационные материалы; базы данных и заданий с удаленным доступом; электронные библиотеки с удаленным доступом; средства обучения на основе экспертных обучающих систем (ЭОС).

Рассмотрим более подробно все эти средства обучения, применяемые с использованием ДОТ.

Электронные издания учебного назначения. Достоинства электронных учебников от традиционных учебников достаточно полно раскрыты в педагогической литературе, но хотелось бы отметить на наш взгляд наиболее важные. В частности, компактность хранения в памяти компьютера или на дискете; гипертекстовые возможности, мобильность, тиражируемость, возможность оперативного внесения изменений и дополнений; удобство пересылки по электронной почте.

Компьютерные обучающие системы. Это автоматизированные системы, которые включают в себя дидактические, методические и информационно-справочные материалы по учебной дисциплине, а также программное обеспечение, которое позволяет комплексно использовать их для самостоятельного получения и контроля знаний. К компьютерным обучающим системам относятся программные средства учебного назначения, которые широко используются в образовательном процессе дистанционного обучения и позволяют индивидуализировать подход и дифференцировать процесс обучения; контролировать обучаемого с диагностикой ошибок и обратной связью; обеспечивают самоконтроль и самокоррекцию учебно-познавательной деятельности. Кроме этого, компьютерные обучающие

системы позволяют сократить время обучения за счет трудоемких вычислений на компьютере; демонстрировать визуальную учебную информацию. С их помощью можно моделировать и имитировать процессы и явления; проводить лабораторные работы, эксперименты и опыты в условиях виртуальной реальности; формировать умения принимать оптимальные решения; повышать интерес к процессу обучения, используя при этом игровые ситуации.

Аудио- и видео- учебные материалы. Это средства дистанционного обучения, которые записываются на магнитные носители, аудио и видеокассеты, и могут быть представлены обучаемому удаленно с помощью магнитофона, видеомангитфона или лазерных компакт-дисков CD-ROM.

Компьютерные сети. Средство обучения, включающее в себя различного рода информацию и совокупность компьютеров, соединенных каналами связи.

Лабораторные дистанционные практикумы. Актуальность этого средства обучения, как отмечает Е.С. Полат, особенно возрастает при подготовке специалистов для различных отраслей техники, поскольку подготовка таких специалистов определяется не только изучением определенного теоретического материала, но и получением конкретных практических навыков лабораторных исследований [11]. Суть лабораторных дистанционных практикумов состоит в следующем. Для конкретного прикладного тематического направления создается единый универсальный научно-дидактический комплекс (НДК), предназначенный как для обучения студентов, или переподготовки специалистов, так и для проведения научных исследований. Коллективное использование этого комплекса многими абонентами, расположенными на сколь угодно большом расстоянии до него, выполняется с применением телекоммуникаций. Измерительные приборы в НДК заменяются автоматизированной интеллектуальной сенсорной подсистемой. Оперативное управление экспериментом осуществляется автоматически с помощью многоканальной интеллектуальной подсистемы регулирования по программам, получаемым от удаленных компьютеров, которые являются рабочими местами пользователей и на которых создается виртуальное отображение НДК, позволяющее с максимально возможным приближением (мультимедийно) воспроизводить реальное оборудование стенда.

Программное обеспечение рабочего места осуществляет комплексную компьютерную поддержку всего лабораторного практикума: обучение, контроль знаний, получение индивидуального задания, моделирование исследуемых процессов, задание условий эксперимента, инициирование его выполнения, получение и всесторонний анализ результатов. Успешные испытания НДК для исследования электротехнических устройств и систем при изучении соответствующего курса, позволяют, надеется на разработку и внедрение в педагогическую практику дистанционного обучения аналогичных НДК по другим дисциплинам.

В случае изучения естественнонаучных дисциплин в состав комплекта учебных пособий включаются задания и материалы для выполнения лабораторного практикума, а также «дистанционные» комплекты лабораторных работ. Желательно включать в состав кейса рекомендации и практикумы по изучению и освоению основ практических навыков работы с компьютером и компьютерными сетями. Все указанные элементы кейса обладают определенным уровнем содержательной самостоятельности, взаимосвязаны и дополняют друг друга. Указанный комплект средств обучения может выдаваться слушателю под залог или выкупаться ими. По желанию слушателя в кейс могут включаться не все перечисленные элементы.

В современной информационно-образовательной среде перечисленные выше традиционные средства, методы и формы обучения имеют свои особенности при использовании электронных образовательных технологий.

В качестве основных организационных технологий дистанционного образования используются: *кейс-технологии*, когда обучающий получает полный комплект учебных материалов по каждой дисциплине (обычные учебные пособия, их электронные версии на CD-ROM, аудио-, видеокассетах, а также в виде мультимедийных компьютерных программ); *сетевые технологии*, реализуемые через Интернет или региональные телекоммуникационные сети; *телевизионные*, реализуемые через систему спутникового телевидения.

Потоковое аудио в дистанционном обучении. Потоковое аудио – технология передачи звука в сети Интернет, позволяющий прослушивать аудио в режиме он-лайн, при этом прослушивание начинается непосредственно после нажатия на соответствующую ссылку без полного перекачивания аудио файла, представленного в цифровом формате, на собственный компьютер. Посредством данной технологии, отмечает Е.В.Ширшов, пользователи Интернета могут слушать передачи тысяч радиостанций, работающих на разных континентах, знакомиться с бесчисленными специальными программами, которые уже отзвучали в «традиционном» эфире, и проигрывать любую музыкальную запись. На сегодняшний день эта технология получила в Интернет широкое распространение. RealAudio, несомненно, является одним из самых популярных в Интернет приложением для вывода звуковых файлов. В отличие от передачи аудио как файла, в этом случае поток данных управляем, и можно слушать текущий аудиофрагмент с любой позиции, что весьма удобно [14].

В дистанционном образовании технология потокового аудио может использоваться для передачи инструкций, рекомендаций студентам от преподавателя, объявлений; для доставки студентам учебных лекций, выступлений преподавателей или специалистов из различных областей науки и техники; трансляции по компьютерной сети всевозможных радиопередач учебного или любого другого назначения, подготовленных центром

дистанционного обучения. К достоинствам технологии потокового аудио для использования в ДО можно отнести легкость подготовки и обновления информации на сервере (речь идет только о работе с файлами как таковыми, а не о содержательной части аудиоматериалов); возможность передачи звука по низкоскоростным компьютерным сетям; возможность прослушивания аудиоматериалов в удобное для студента время и удобном для него месте (с единственным ограничением – обязательным наличием доступа к сети Интернет).

К недостаткам технологии потокового аудио для использования в ДО можно отнести однонаправленность передачи данных. Для передачи данных от студента к преподавателю требуется привлечение других телекоммуникационных технологий; обязательное наличие доступа к сети Интернет в течение всего времени прослушивания аудиоматериалов, что связано с определенными материальными затратами; отсутствие визуального контакта с говорящим.

Потоковое видео в дистанционном обучении. Потоковое видео – это технология, позволяющая распространять и принимать видео любым пользователям, подключенным к Интернет, при этом просмотр начинается непосредственно после нажатия на соответствующую ссылку без полного перекачивания видео файла, представленного в цифровом формате, на собственный компьютер. Потоковое видео в Интернет существует с 1995 года. Сегодня в Интернет в прямой трансляции можно увидеть прямые трансляции в сеть самых разных акций и мероприятий, интервью с лидерами молодежных и музыкальных групп. Технология потокового видео позволяет увидеть всевозможные фестивали или встречи с политиками [5].

В дистанционном обучении технология потокового видео может использоваться для передачи инструкций, рекомендаций студентам от преподавателя, объявлений; для доставки студентам учебных лекций, выступлений преподавателей или специалистов из различных областей науки и техники; трансляции по компьютерной сети всевозможных телевизионных передач учебного или любого другого назначения, подготовленных центром дистанционного обучения. К достоинствам технологии потокового видео для использования в ДО можно отнести легкость подготовки и обновления информации на сервере (речь идет только о работе с файлами как таковыми, а не о содержательной части аудиоматериалов); возможность слышать и видеть говорящего; возможность прослушивания видео материалов в удобное для студента время и удобном для него месте (с единственным ограничением – обязательным наличием доступа к сети Интернет).

К недостаткам технологии потокового видео для использования в ДО можно отнести: необходимость использования высокоскоростных компьютерных сетей (не ниже 64 Кбит/с); симплексная передача данных. Для передачи данных от студента к преподавателю требуется привлечение других телекоммуникационных технологий; обязательное наличие доступа к сети

Интернет в течение всего времени прослушивания видео материалов, что связано с определенными материальными затратами.

Система Чат в дистанционном обучении. Чаты – система общения, позволяющая разным пользователям общаться между собой, обмениваясь короткими текстовыми сообщениями (репликами) в режиме реального времени. Основным использованием чата в дистанционном образовании является проведение синхронных компьютерных учебных конференций, во время которых выступления участников, вопросы «слушателей» и ответы публикуются в Интернете в режиме реального времени.

К достоинствам чатов для использования в ДО можно отнести возможность общаться в режиме реального времени, имитируя «живое общение»; общение с людьми со всего мира; легкость освоения даже самыми неподготовленными пользователями. К недостаткам чатов для использования в ДО можно отнести отсутствие визуального контакта с говорящим; необходимость непрерывного соединения с сетью Интернет, на что материальные затраты пользователей прямо связаны с количеством времени, потраченного на общение; сложность разработки программного обеспечения, обеспечивающего работу чат-серверов.

Списки рассылки (discussion lists). Являются разновидностью электронной почты; дают возможность рассылки электронного сообщения одновременно нескольким (многим) адресатам по заранее составленному адресному списку [14, с. 46]. Списки рассылки удобны при организации работы сравнительно небольшой группы пользователей (учебной группы, малой группы, двух-трех соавторов создающейся статьи и т.п.). Подобные списки рассылки можно создать как с помощью традиционных офисных программ (например, в MS Outlook 2010), так и с помощью специальных программ типа Listserve, Majordomo, Listproc. Как правило, подобные списки рассылки ведутся (модерируются) администратором (преподавателем курса, координатором) того сервера, на котором они создаются, что защищает информацию, циркулирующую в них, от несанкционированного доступа.

Группы новостей (newsgroups). Эти телеконференции, в отличие от списков рассылки, создаются на серверах провайдеров Интернет, являются общедоступными и, как правило, немодерируемыми. Они предназначены для общения многих со многими и, поэтому, очень широко распространены в Интернет. Наиболее крупные телеконференции, относящиеся к этому типу, входят в сообщество Usenet [7]. Группы новостей удобны для использования в качестве дополнительного источника информации при проведении образовательных международных телекоммуникационных проектов или дистанционных курсов, ориентированных на работу с иноязычными неадаптированными ресурсами.

Электронные доски объявлений используются главным образом для оповещения всех пользователей какой-либо важной и срочной информацией, в отличие от списков рассылки, в гораздо большей степени предназначенных для общения многих со многими. На досках объявлений размещается

различная информация в виде объявлений. При этом информация не рассылается в принудительном порядке, как это происходит в электронной почте и списках рассылки, а представляется на всеобщее обозрение. Как правило, электронные доски объявлений создаются и поддерживаются «группами по интересам» (например, программистами, хакерами, экологами, поклонниками музыкальных групп и т.д.).

Виртуальные классы. Это коммуникационная система, позволяющая группе людей собираться для общения, проходящего в режиме реального времени, по интересующему их предмету обучения, использовать рисунки, таблицы, тексты, помогающие им освоить этот предмет. Некоторые особенности, присущие именно этому типу программ, дают возможность наиболее эффективно внедрять и использовать дистанционное обучение в современных условиях.

По мнению М.Л.Евдокимова виртуальные классы, во-первых, предлагают интегрированный набор технологий, что позволяет говорить о них как средах дистанционного обучения (чего нельзя, например, сказать об отдельном курсе дистанционного обучения или об электронном учебнике). Эти услуги в целом служат для реализации определенных выше основных задач и могут включать электронные учебники, интерактивные тесты различных типов, телеконференции, списки рассылки, средства мониторинга и управления учебным процессом, многое другое [3]. С одной стороны, этот набор в большей степени охватывает потенциальные потребности преподавателей при конструировании курса, с другой стороны, большинство систем виртуальных классов дает возможность подключать дополнительные возможности без изменения системы.

Во-вторых, виртуальные классы разрабатываются в расчете не на квалифицированного программиста или специалиста в области информационных технологий, а для преподавателей широкого круга дисциплин, что определяет интуитивно понятный интерфейс, системы подсказок для разработчиков курса, минимальные требования к знанию специального программного обеспечения или языков программирования (в основном, требуется умение работать с текстовым процессором или HTML-редактором). Эта особенность становится крайне важной в том случае, когда дистанционное обучение внедряется не на уровне отдельных курсов инициативными преподавателями, а на уровне кафедры и выше.

В такой ситуации, когда требуется реализация большого количества курсов при жестком ограничении времени (а индивидуальная разработка одного курса занимает от полугода и больше), практически единственным приемлемым с точки зрения времени и финансовых затрат вариантом является использование программ виртуальных классов для разработки и сопровождения курсов дистанционного обучения.

Третьим, аргументом в пользу виртуальных классов может служить тот факт, что в этих программах предлагаются некоторые предварительно разработанные модели дизайна, которые по желанию можно полностью

менять. Дизайн играет важную роль в восприятии информационного ресурса Интернет. Веб-дизайн требует специальных знаний, навыков, таланта. Поэтому, используя предлагаемые модели дизайна, есть возможность избежать как больших расходов на приглашение специалиста, так и применения «домашнего» оформления невысокого качества.

Синхронные средства дистанционного обучения, основанные на Интернете: телеконференции, IRC, MOO, MUD, Telnet.

Телеконференции (Usnet, NetMeeting). В телеконференциях могут участвовать сотни и тысячи пользователей Интернета. Принять участие в конференции можно, набрав ее адрес и подключившись к ней. На экране компьютеров отображаются высказывания и отклики всех участников конференции. Хотя сообщения появляются очень быстро, телеконференции не вполне можно отнести к синхронным средствам. Скорее, они напоминают гигантские доски объявлений, на которых пишут все участники. Как и на досках объявлений, в телеконференциях информация сохраняется некоторое время, поэтому можно вернуться и просмотреть ее, даже когда участники физически не участвуют. Таким образом, возможен просмотр информации, прошедшей в телеконференции за некоторый отрезок времени. У каждой конференции есть координатор, который следит за тем, чтобы не нарушалась тематика конференции, этикет и т.п.

MOO (англ. Multi-user Object Oriented – многопользовательский объектно-ориентированный). Это среда, обеспечивающая контакт через Интернет в реальном времени. С помощью MOO компьютер превращается в терминал удаленной головной (host) машины, на которой имитируются так называемые виртуальные комнаты (virtual rooms). В виртуальных комнатах учащийся как бы встречается с людьми, которые подключились к той же головной машине и в то же время. Характерной особенностью MOO является возможность создания виртуальных объектов. К примеру, с помощью виртуального слайд-проектора можно показать всем «присутствующим» в комнате серии слайдов по 18 строк.

Другой инструмент – виртуальный видеомонофон, позволяющий записывать все происходящее в комнате. Также возможно использование виртуальных досок, на которых можно записывать вопросы для обсуждения. MOO представляет собой удобный сервис для организации занятий в единое время, не требует скоростных линий и может работать даже с модемами 9600 Кбит/с. Многие электронные курсы включают в себя сеансы MOO. О времени проведения сеансов студентов оповещают по электронной почте. Расписание сеансов также вывешивается на странице WWW-курса.

MUD (англ. Multi User Domain – многопользовательский домен). Очень похож на MOO. Действительно, MOO выросла из MUD. Окружение MUD создается с помощью языка программирования LPC. С помощью MUD можно создавать как частные встречи, так и групповые. Окружение MUD обеспечивает MUD-почту – небольшие сообщения между отдельными участниками и бюллетень сообщений для публичных обсуждений. MUD

также позволяет создавать ситуационные модели. Технологии MUD и MOO были разработаны компаниями, производящими компьютерные игры, для предоставления возможности играть через Интернет. Чтобы подключиться к тому или иному MUD/MOO-серверу, на компьютер пользователя устанавливается программа Plugin, которая либо входит в состав программного обеспечения игры, либо скачивается с сервера при регистрации. Учебный и игровой потенциал, заложенный в этих технологиях, пока слабо используется разработчиками образовательных систем.

IRC (англ. Interactive Relay Chat - можно перевести как «интерактивно передаваемый разговор»). Это программное обеспечение, позволяющее сотням пользователей посылать и просматривать короткие текстовые сообщения в реальном времени. Все сообщения и координаты их авторов отображаются на экране. IRC предоставляет пользователям различные каналы для каждого отдельного «разговора». Каждый канал отображает свой «разговор». У каждого канала есть свой оператор, который целиком контролирует канал и может сделать его частным (для ограниченного числа участников) или удалить отдельных собеседников, может закрыть канал. Оператор – это тот, кто открыл канал. Используя команду LOG, можно записать «разговор» на свой диск, с тем, чтобы его просмотреть впоследствии. Именно такой подход и реализуется в ряде электронных курсов. При этом объявление о дате и времени вывешивается на WWW-страницах курса.

Telnet. Это режим, при котором компьютер пользователя становится терминалом другого компьютера через сеть Интернет. В то же время это команда и программа (клиент Telnet), которые предоставляют пользователям сети Интернет возможность входить в компьютеры (серверы Telnet), отличающиеся от их хост-компьютеров, и использовать их ресурсы так, как будто они имеются в компьютере пользователя.

Асинхронные системы дистанционного обучения, основанные на интернет-технологиях: WWW, FTP, E-mail, List-serv, Forum.

IP-телефония (англ. IP-phone). Технология, позволяющая использовать Интернет или любую другую IP-сеть в качестве средства организации и ведения международных, междугородных телефонных разговоров и, передачи факсов в режиме реального времени. Для этого необходимо перевести звук в цифровую форму и передать его аналогично тому, как пересылаются цифровые данные.

Forum. Это инструмент для общения на сайте, одна из форм учебной дискуссии, предусматривающая обсуждение, сходное с «заседанием экспертной группы», в ходе которого эта группа вступает в обмен мнениями с аудиторией. Сообщения в форуме в чем-то похожи на почтовые, каждое из них имеет автора, тему и собственно содержание. Но для того, чтобы отправить сообщение в форум, не нужна никакая дополнительная программа, необходимо просто заполнить соответствующую форму на сайте.

Принципиальное свойство форума заключается в том, что сообщения в нем объединены в треды (от англ., thread нить). Когда вы отвечаете в форуме на чье-то сообщение, ваш ответ будет «привязан» к исходному сообщению. Последовательность таких ответов и создает тред. В итоге форум представляет собой древовидную структуру, состоящую из тредов. Модератор (администратор) форума определяет правила поведения в нем и при необходимости модерирует его.

В отличие от чатов, сообщения, отправленные в форум, могут храниться неограниченно долго, и ответ в форуме может быть дан отнюдь не в тот же день, когда появился вопрос. Частный случай форума – пресс-конференция в Интернете, когда форум организуется как общение пользователей сайта с приглашенными гостями.

Блог (сокращение от web log сетевой дневник). Технология, которая предоставляет возможность создавать в сети хронологически организованные записи на определенную тему, сформированные в виде журнала. Эти записи могут регулярно и легко обновляться либо одним человеком, либо целой группой лиц. Обычно читатели блогов могут добавлять свои комментарии, не изменяя сделанных ранее, что дает возможность высказывать большое разнообразие взглядов и мнений. По сравнению с форумами, позволяющими участникам высказываться в виде простых текстов, блоги выгодно отличаются наличием встроенных гиперссылок, изображений и своей индивидуальной структурой. Например, менеджеры ряда фирм, выпускающих однотипную продукцию, могут использовать блоги, чтобы обсуждать и решать проблемы, быть в курсе производственных вопросов.

Вики (Wiki-Wiki по-гавайски «быстро-быстро»). Технология создания веб-сайта, где несколько авторов в режиме on-line собираются вместе, чтобы быстро создавать или изменять контент. Например, компания по оказанию финансовых услуг использует Wiki-Wiki, чтобы ее эксперты могли обсуждать трудные вопросы и затем использовать плоды этих коллективных мыслей для обучения менее искушенных коллег. Wiki-Wiki позволяет пользователю самому определить, что именно для него важно и нужно, а не зависеть от поставщика контента.

Форма организации учебного процесса, или организационная форма обучения, это процесс обучения с точки зрения места, времени, количества обучаемых, особенностей взаимодействия участников образовательного процесса (т.е. преподавателя и студента), а также целей, содержания и различных технологий обучения. Форма обучения это внешняя сторона учебного процесса, отображающая внутреннее содержание и взаимодействие всех компонентов учебного процесса, к которым относятся: цель, преподаватель и обучающиеся, содержание, методы, дидактические средства обучения. Методы и средства обучения относятся к сущностным характеристикам дидактического процесса. Они могут обеспечить достижение требуемых целей обучения, если будет в наличии необходимая

для этого материально-техническая база, а преподавателю предоставят право выбора организационной стороны обучения, т.е. формы (или вида) занятий.

Технологические особенности дистанционного обучения привносят свою специфику в традиционные формы обучения: лекции, семинары, лабораторные занятия, контрольные работы, курсовые работы, зачеты, экзамены, консультации, самостоятельная работа и др.

Е.С. Полат предлагает следующую классификацию форм организации обучения с учетом технологических возможностей ДО на базе Интернета: телелекция и медиа-лекция (аудио, видео, слайд-презентация, текстовая с гиперссылками на медиа-объекты); консультации (индивидуальные, групповые; техническая база: электронная почта, форумы, чаты); семинары (аудио-конференция, видеоконференция, эпистоконференция); проекты (групповые, индивидуальные исследовательские, творческие, информационные, техническая база: все сервисы Интернета); лабораторно-практические занятия; индивидуальные (домашние) задания (эссе, рефераты, задачи и др.); контроль (онлайн тестирование, экзамены, зачет; требуется специализированное программное обеспечение); игры (обучающие, ролевые и др.); ситуационный анализ (кейс-стади). Также мы относим следующие формы электронного обучения: аудиографика; цифровое телевидение [11].

Рассмотрим некоторые характеристики форм организации обучения с учетом технологических возможностей дистанционного обучения на базе Интернета.

Лекции. Лекции в системе дистанционного образования могут проводиться в реальном и отсроченном времени, фронтально и индивидуально. Для фронтальных лекций в реальном времени может использоваться телевидение или видеоконференция, для индивидуальных лекций - видеокассеты, CD - диски, видеоконференции.

Телевизионные лекции. Учебное телевидение уже давно известно в нашей стране. В последнее время телевизионные лекции начинают активно использоваться и в дистанционном, образовании. Ведущим российским вузом, применяющим данную технологию, является Современный гуманитарный университет. К достоинствам телевизионных лекций можно отнести: возможность записи на кассету; доступность (не нужно специального оборудования мультимедийного компьютера); возможность повторной трансляции.

Модульные слайд-лекции представляют собой закадровый голос лектора, сопровождаемый набором слайдов (от 100 до 200 на лекцию), дающих текстовую и графическую поддержку лекции. Цель слайд-лекции достижение полного усвоения учебного материала в удобном темпе. Поэтому учащийся имеет возможность задерживать любой фрагмент лекции, для того чтобы зафиксировать информацию в тетради, а также повторно прослушать лекцию с нужного момента. По окончании лекции студенту предлагается ответить на 5-7 тестовых вопросов по содержанию лекции для контроля усвоения материала. По каждому модулю студент прослушивает

определённое количество модульных лекций. Все слайд-лекции являются частью цифрового контента. Если надо повторно просмотреть слайд-лекцию, то студент может обратиться в электронную библиотеку университета.

Аудиолекции. Хорошим примером организации аудиолекций может служить французский проект «Сонотека». В его рамках были записаны реальные лекции ведущих специалистов из различных университетов по самым разным, преимущественно гуманитарным, направлениям. Эти лекции хранятся в медиатеках университетов. Данный опыт используется в современном гуманитарном институте. Аудиолекции дают студенту углубленные знания по материалу, изложенному в рабочем учебнике. Этот учебный продукт рассчитан на слуховое восприятие, что дает возможность познакомиться с учебной информацией в условиях передвижений и в фоновом режиме, при выполнении какой-либо механической работы. Аудиолекция выдается студенту на аудиокассете. Также любой желающий может прийти и переписать себе нужную лекцию на аудиокассету или CD - диск (аудио-файл). Кроме того, в сети Интернет есть сайт проекта, который ежедневно транслирует лекции, а также предоставляет возможность скачивания для прослушивания. К недостаткам данных лекций стоит отнести отсутствие зрительной опоры.

Лекция через видеоконференцию Данный вид лекции дорогое удовольствие. Ее целесообразно использовать, если приглашается действительно выдающийся лектор (например, нобелевский лауреат или глава какой-либо компании). Однако в последнее время идет возрастание скорости каналов телекоммуникационных сетей, и подобные лекции могут быть широко востребованы. Достоинства данных лекций: живое общение студентов и преподавателя; нет ограничения количества студентов их может быть от одного до несколько тысяч человек; возможность записи в виде файла на компьютер и многократный ее просмотр в случае необходимости; возможность обратной связи студенты могут задавать вопросы лектору в режиме реального времени. К недостаткам можно отнести дороговизну и малое количество времени на обдумывание вопросов и ответов, диалог ведется, как правило, в довольно жестком темпе.

Лекция на видеокассете. Многие вузы фактически дискредитировали данный вид лекции из-за того, что просто записывали речь в специальной студии. Студенты иронично называют эти лекции «говорящими головами» (talking heads), так как съемка велась с одной точки и показывала только голову лектора, изредка записи, которые он делал на доске (но их обычно в записи плохо видно). Современные лекции на видеокассетах изменились. Они, как правило, включают следующее: заставку курса, к которому относится лекция; представление лектора; план лекции; богатый иллюстративный материал, который появляется на экране в случае необходимости. Это компьютерная графика, компьютерные модели, которые отчетливо видны на экране в отличие от записей мелом на доске; лекции снимаются в «живой» аудитории, и у студентов создается эффект

присутствия. Они могут слышать вопросы, которые задает лектор, видеть реакцию зала.

Электронная лекция. Терминологически понятие «электронная лекция» трактуется в научно-педагогической литературе по-разному. «Электронная лекция» это программная поддержка традиционной лекции, позволяющая слушателям не конспектировать ее в процессе проведения в компьютерном классе, т.к. на экранах дисплеев высвечиваются тезисы. Кроме того, программное обеспечение позволяет проводить в конце лекции контроль усвоения, понимания учебного материала, отношение к нему и другие функции. Часть специалистов включают в понятие электронной лекции иной смысл (М.Ю. Бухаркина, М.И. Нежурина, М.В. Моисеева, Е.С. Полат). С точки зрения указанных авторов – это набор учебных материалов в электронном виде. Содержание учебного материала включает в себя, кроме собственно текста лекций, дополнительные материалы: выдержки из научных статей, других учебных пособий и т.д., оформленные в виде текстовых файлов.

Консультации. Консультации могут быть индивидуальными и групповыми (но не более 5-7 человек одновременно). Они могут проводиться в реальном (чат, телефон, ICQ, IRC, факс) и отложенном (электронная почта, форум) времени. Наиболее распространено использование для данной цели электронной почты. Однако время ответа на заданный вопрос не должно превышать сутки. При консультации в реальном времени рекомендуется заготовить «клише» ответов на ожидаемые типичные вопросы; под рукой весь учебный и справочный материал, а также возможность обращаться к ассистенту – консультанту по техническим вопросам (особенно, если консультация проводится в виде конференции).

Семинары. Семинар представляет собой групповое обсуждение студентами темы учебной программы под руководством преподавателя. Это один из видов практического занятия. Семинар, наряду с лекцией, относится к основным формам организации учебного процесса и выполняет три функции: познавательную, воспитательную и контрольную. Эти функции семинара можно реализовать и в обучении с использованием ДОТ. Для этого можно использовать несколько технологий. Общим правилом подготовки семинара с использованием ДОТ является тщательная его разработка. Преподавателю заранее необходимо подготовить вопросы; список литературы; методические рекомендации по содержательной части; составить график (время и дату начала и конца, указать вид семинара – синхронный или асинхронный); распространить разработанные документы среди участников семинара через список рассылки или доску объявлений); убедиться, что все участники семинара имеют идентификационное имя и пароль; и в конце семинара выставить оценки за пройденный модуль.

Семинар-видеоконференция. В педагогическом аспекте данный вид семинара практически не отличается от традиционного, потому что участники процесса видят друг друга на экранах мониторов. К

видеоконференциям, как показывает опыт, надо привыкнуть, так как наблюдается некоторая задержка изображения на экране при движении участников, сказывается некоторая необычность интерьера, начиненного аппаратурой, и др. Однако данный вид семинаров используется довольно редко, так как требует дорогостоящего оборудования.

Семинар-чат. Семинары можно проводить в виде чатов. Но использование данной технологии накладывает некоторые ограничения: продолжительность семинара не более 1 часа (высокое психологическое напряжение, студенты быстро устают); количество участников не более 5 человек (сообщения на экране перемешиваются, трудно следить за мыслью). Общие рекомендации по проведению семинара в виде чата звучат так: необходимо заранее составить список участников и, возможно, порядок их выступления. Входить в чат под «нормальными», узнаваемыми именами (лучше всего имя и фамилия), а не псевдонимами. Преподавателю рекомендуется выделять свой текст жирным шрифтом, заглавными буквами или цветом. Вопросы для чата выбираются очень конкретные, такие, на которые можно было бы ответить коротким высказыванием. Целесообразно записывать чат и проводить его дальнейший анализ.

Анализируя вышеизложенное, следует сказать, что все описанные нами технологии дистанционного обучения используют Интернет-ресурсы, а это связано с проблемой получения безопасной информации. Неточное представление учебного материала (непроверенные или искаженные данные) является одной из опасностей педагогического характера, что говорит о необходимости грамотного использования технологий дистанционного обучения в образовательном процессе.

Библиографический список

1. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А.Шолохова, 1999. 196 с.
2. Гарунов М.Г. Этюды дидактики высшей школы. М.: Изд-во НИИ ВО, 1994. 135 с.
3. Евдокимов МЛ. Возникновение, функционирование и развитие системы дистанционного образования: зарубежный и российский опыт. М.: Машиностроение - 1, 2004. 172 с.
4. Евреинов Э.В., Каймин В.А. Информатика и дистанционное образование. М.: «ВАК», 1998. 88с.
5. Ибрагимов И.М. Информационные технологии и средства дистанционного обучения: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. А. Н. Ковшова. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 336 с.
6. Концепция создания и развития дистанционного образования в России // Проблемы информатизации высшей школы. Вып. 3. М., 1995. 117 с.
7. Моисеева М.В., Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Интернет в образовании: специализированный учебный курс. М.: «Обучение-Сервис», 2006. 248 с.
8. О создании объединенного проекта по разработке нормативно-правовых документов и отраслевых стандартов дистанционного обучения: приказ Минобразования РФ от 16 июня 2000 г. № 1791. Режим доступа: [http:// www.informika.ru](http://www.informika.ru). (дата обращения 12.04.2011).
9. Овсянников В.И., Кашицин В.П. Дистанционное образование в России: постановка проблемы и опыт организации. М.: Академия, 2001. 794 с.

10. Романов А.Н., Торопцов В.С., Григорович Д.Б. Технология дистанционного обучения в системе заочного экономического образования. М.: Изд-во ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 303 с.
11. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В.Моисеева; Под ред. Е.С. Полат. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 416 с.
12. Федеральный закон Российской Федерации от 28 февраля 2012г. N 11-ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об образовании» в части применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий». [Электронный ресурс]. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=126574> (дата обращения: 08.10.2012).
13. Чесноков Н.А. Педагогическая безопасность образовательных систем // Безопасность пространства образования: сб.материалов Всерос.науч.-практ.конф. 25-26 ноября 2009 г. – Челябинск: СИМАРС; Челяб.гос.пед.ун-т, 2009. – С. 132 – 145.
14. Ширшов Е.В., Ефимова Е.В. Организация учебной деятельности в вузе на основе информационно-коммуникационных технологий. М.: Логос, 2006. 272 с.
15. Moore M.G., Kearsly G. Distant Education: A System View. Wadsworth Publishing, 1996. 290 p.

ГЛАВА V ЭКОНОМИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

В.А. Белкин

ПРИРОДНЫЙ ФАКТОР ЭКОНОМИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ: МАГНИТНЫЕ СОЛНЕЧНЫЕ И ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ЦИКЛЫ

Когда в 2008 – 2009 гг. экономическое сообщество яростно обсуждало причины мирового финансового кризиса, мало кто вспомнил работы великого английского экономиста Ульяма Стенли Джевонсона [1]. Между тем данный кризис точно совпал с большим минимумом солнечной активности и случился, можно сказать, по солнечному плану. На совпадение во времени коммерческих кризисов и максимумов и минимумов числа солнечных пятен как раз и указывал У. С. Джевонсон.

Мы не будем много места уделять вопросу о важности прогнозирования экономических рецессий. Знание наиболее вероятного времени их наступления позволяет заблаговременно создавать резервные фонды, как на федеральном, так и на региональном уровнях, а также вовремя изменять структуру активов в направлении увеличения доли активов, стоимость которых традиционно растёт во время кризиса.

В настоящее время официальная наука практически не уделяет внимания изучению влияния на экономическую динамику такого природного фактора, как солнечная активность. Таким образом, игнорируется всеобщая связь физических, химических, психологических и экономических процессов. Экономические явления зачастую объясняются исключительно экономическими же явлениями. Это похоже на объяснение динамики одного неизвестного (например, цикличности ВВП) динамикой другого неизвестного (например, цикличностью совокупных расходов, денежной массы, инвестиций, ставок процента, цены золота, демографических процессов, инноваций, настроений инвесторов и т.п.). Традиционные теории экономических кризисов неспособны объяснить изменяющуюся длительность цикла причины кризисов, которую они обосновывают.

Опыт наших многочисленных выступлений в СМИ, включая федеральные каналы телевидения, показал, что одной из причин неприятия теории гелиоэкономики является непонимание и недостаток информации о механизме связи интенсивности магнитного излучения солнца (солнечной активности) и экономической динамики.

Для раскрытия данного механизма мы воспользовались результатами работы института космических исследований РАН. На сайте данного института размещены презентации к докладам, сделанным на международной конференции «Влияние космической погоды на человека в космосе и на земле», состоявшейся в данном институте 4-8 июня 2012 г.

Среди докладов имеется доклад Новика О.Б. и Смирнова Ф.А. «Влияние магнитных бурь на электрические потенциалы головного мозга» [2].

Результаты проведенного ими эксперимента доказывают, что во время магнитной бури и в течение 24 часов после неё когерентность (упорядоченность – В.А.) работы головного мозга испытуемых снижается в 2-3 раза! На сайте учебно – развивающего центра «Интеллект» читаем: «Развитие мышления человека традиционно связывают с повышением **когерентности** (упорядоченности) работы его головного мозга. С точки зрения нейрофизиологии, все важнейшие показатели уровня развития мышления: IQ, творческие способности, память, внимание, скорость реакции, психологическая стабильность и др., - напрямую зависят от степени упорядоченности функционирования мозга» [3].

Таким образом, можно сделать заключение, что производительность, прежде всего, умственного, а также физического труда человека обратным образом зависит от интенсивности изменения магнитного излучения солнца, которое, в свою очередь, связано с циклами количества солнечных пятен, что отражается числами Вольфа.

Цикличность магнитного излучения солнца определяет и цикличность производительности труда человечества. Следовательно, в экономике труда также должен появиться подраздел под названием «гелиоэкономика труда», в котором изучалось бы влияние циклических солнечных излучений на процесс труда и цикличность его производительности, интенсивности, количества и качества (эффективности).

Напомним, что число Вольфа W - один из основных показателей солнечной активности, который вычисляется по формуле:

$$W = k (10 g + f), \quad (1)$$

где:

g - число групп пятен на диске Солнца в день наблюдения,

f - число отдельных пятен,

k - коэффициент, характеризующий наблюдательный прибор (порядка единицы).

В учебнике по геомагнетизму отмечается тесная связь между изменениями количества солнечных пятен (чисел Вольфа) и изменениями геомагнитного поля [4, с. 24]. Поэтому следует иметь в виду, что на нижерасположенных диаграммах изменения чисел Вольфа отражают изменения геомагнитного поля.

В работе «Магнитное поле Земли» приводится диаграмма (см. рис. 1), которая показывает тесную связь ежегодных изменений частоты магнитных бурь (левая шкала) и количества солнечных пятен (числа Вольфа, правая шкала) [5]. Пунктирными линиями на данном рисунке отмечены годы максимумов и минимумов солнечной активности.

В примечании к данному рисунку автор (Сьюзан Макмилиан) обращает внимание читателей на явное увеличение магнитной активности с течением времени. Рисунок 1 показывает, что среднее число магнитных бурь в

двадцатом столетии значительно превышает оное в девятнадцатом столетии. Это представляется нам чрезвычайно важным обстоятельством для объяснения причин так называемых вековых (столетних) длинных волн в экономике.

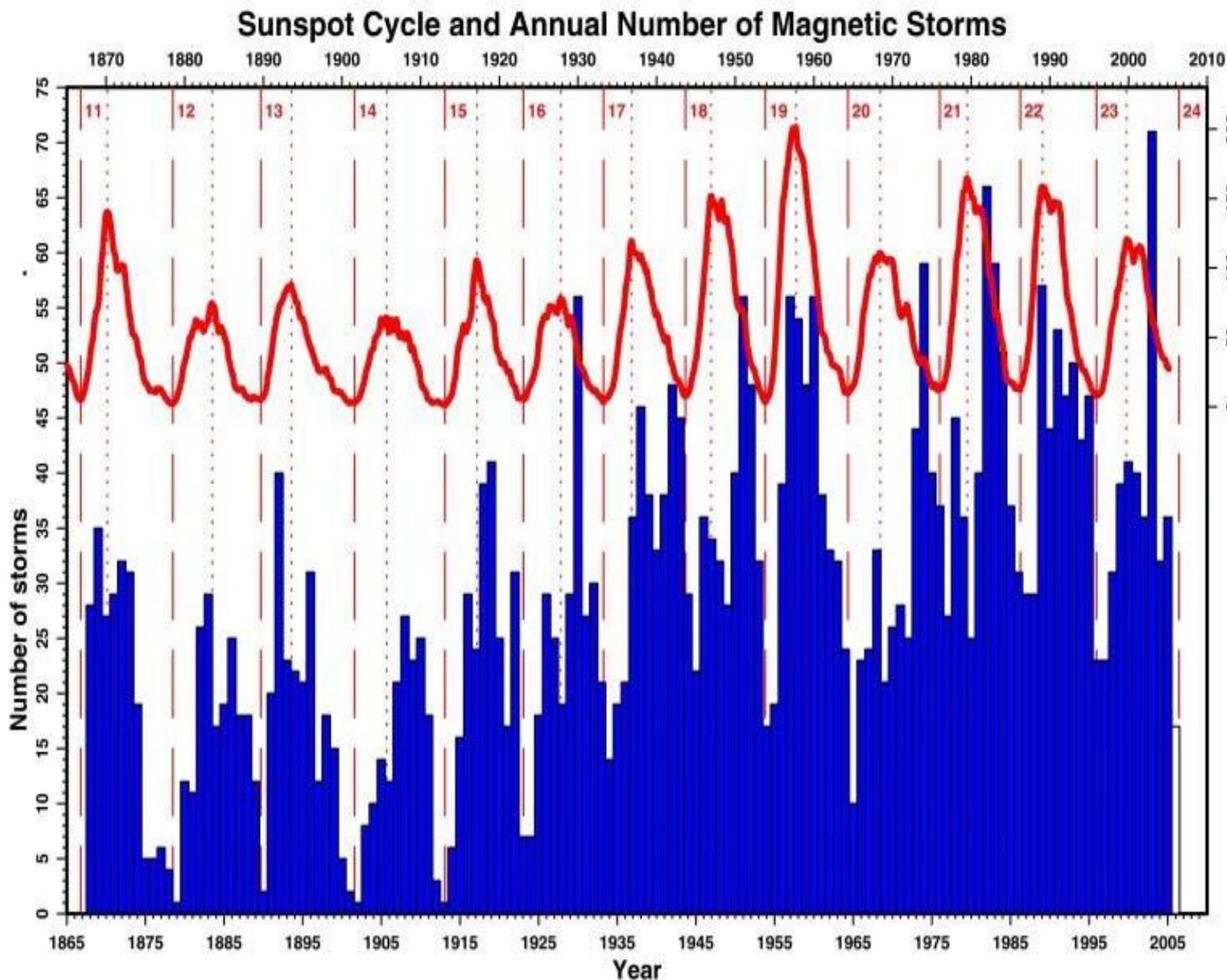


Рис. 1. Ежегодное число магнитных бурь и солнечных пятен

Далее мы приведём результаты наших исследований, которые показывают **обратную связь частоты магнитных бурь и темпов роста ВВП США** (см. рис. 2). Информация о среднем месячном количестве магнитных бурь была взята нами из работы кандидата геолого-минералогических наук Константиновской Л.В. «Солнечная активность» [6]. Темпы роста ВВП США были рассчитаны нами на основе данных сайта экономической информации Measuring Worth (измерение стоимости) [7]. MeasuringWorth является сервисом для расчета относительной стоимости с течением времени.

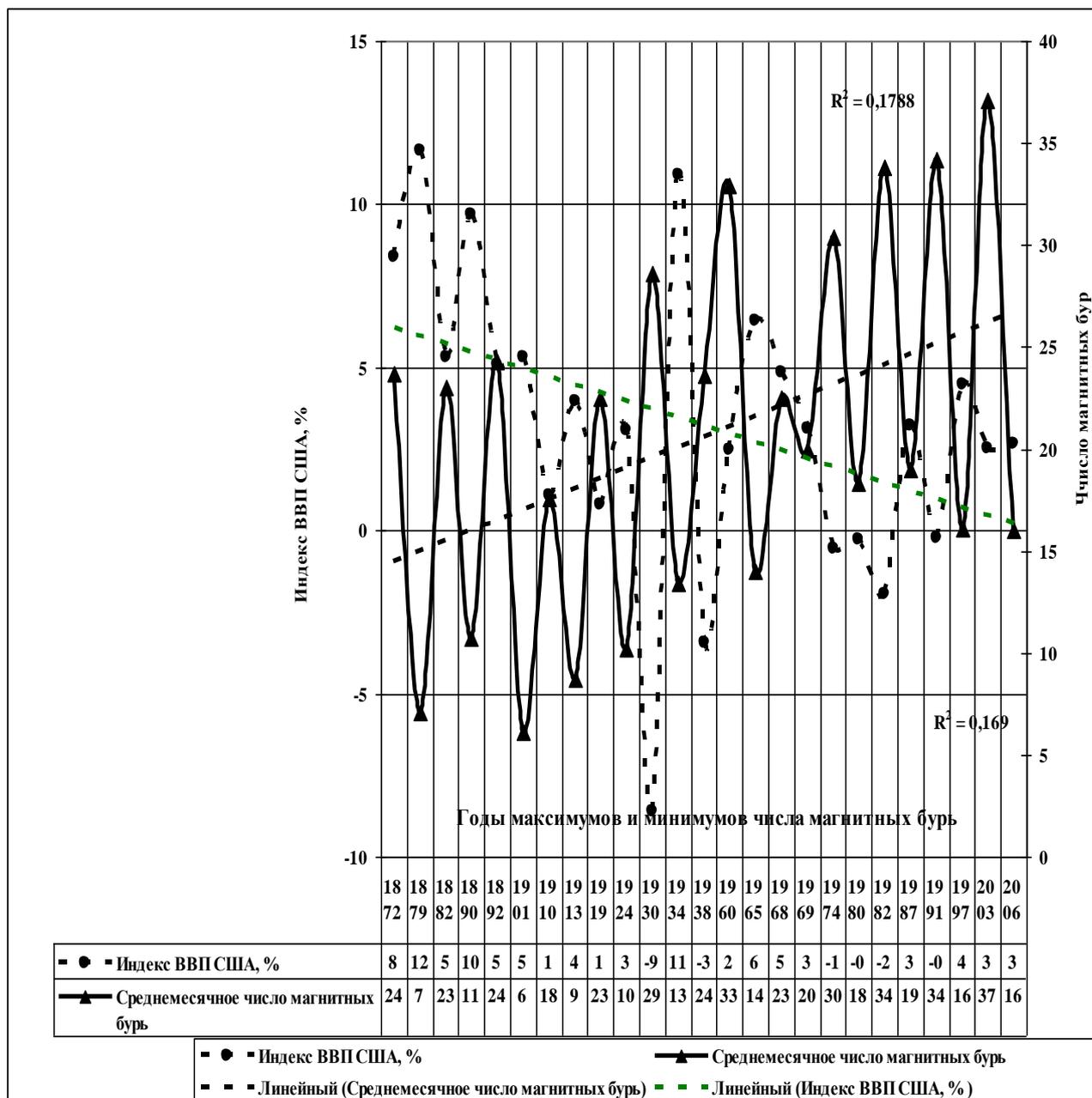


Рис. 2. Обратная связь среднемесячного числа магнитных бурь и темпов роста ВВП США

При построении диаграммы на рис. 2 мы выбрали годы с максимальной и минимальной частотой магнитных бурь. Из общего ряда мы исключили три подобных года, а именно, 1945, 1951 и 1954 гг., которые связаны с ведением военных действий (1945 и 1951 гг.) и послевоенным сбросом военных расходов (1954 г.). Коэффициент корреляции оказался равным 0,57, то есть связь частоты магнитных бурь и темпов роста ВВП США является средней и обратной. Если же принять в расчёт 1945, 1951 и 1954 гг., то значение коэффициента корреляции снижается до 0,46, то есть связь становится умеренной и обратной. К сожалению, войны сильно искажают естественные экономические циклы. А именно, рост военных расходов, как правило, вызывает рост ВВП США, а послевоенное сокращение расходов ведёт к

снижению темпов роста вплоть до отрицательных (1946 г. - минус 10,9%) вопреки вектору действия частоты магнитных бурь.

Далее мы приведём диаграмму, которая показывает, что снижение экономической активности в США наблюдается именно в годы, непосредственно следующими за **максимумами** солнечной активности (см. рис. 3). Коэффициент корреляции оказался равным 0,56, то есть связь максимумов чисел Вольфа в одиннадцатилетних циклах и индекса ВВП США является также **обратной и средней**.

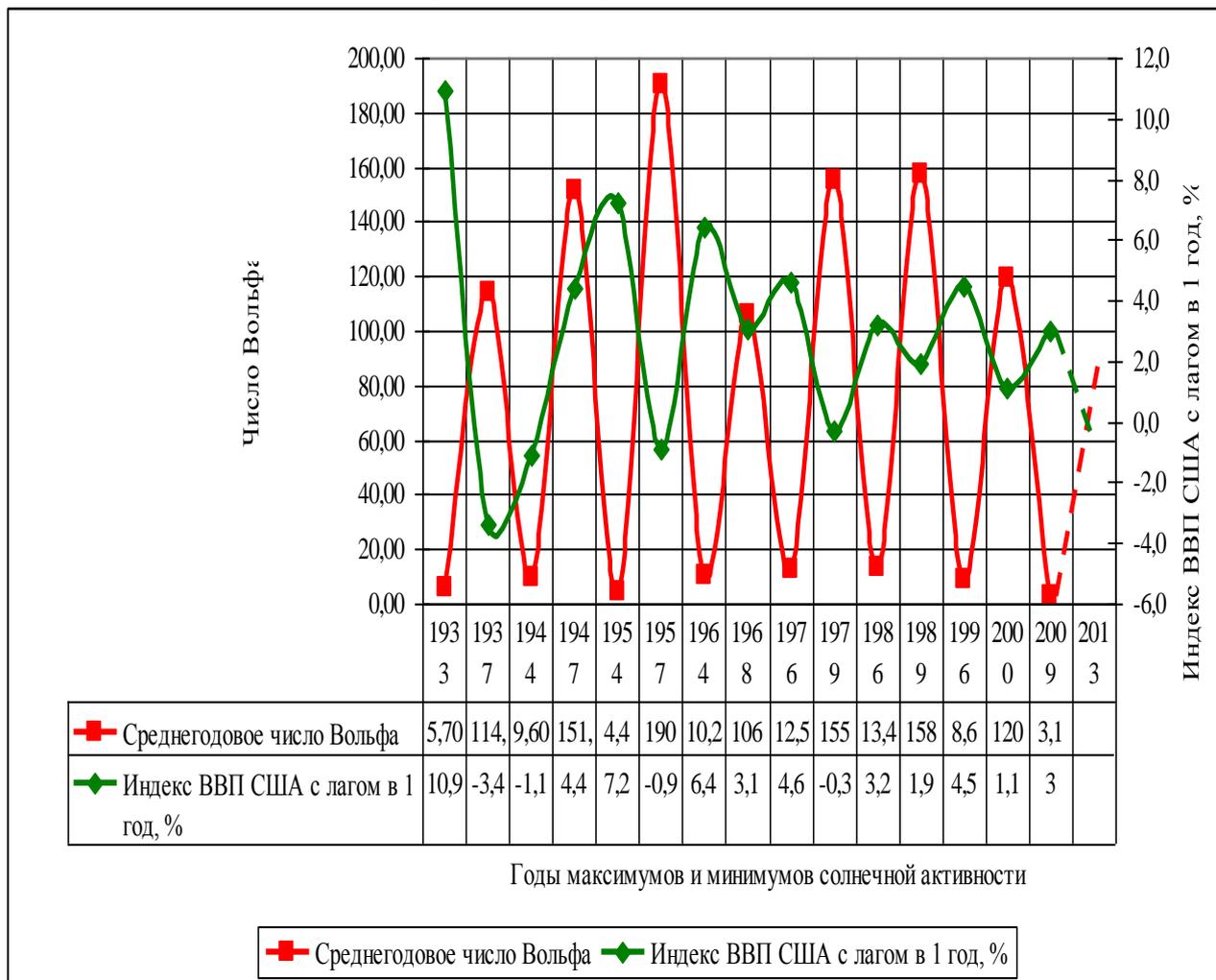


Рис. 3. Связь циклов Жюгляра с циклами солнечной активности (2013 г. – прогноз автора).

Исключением из обратной связи явились опять же только годы второй мировой войны, а именно, 1945 год (см. рис. 3), что мы объясняем её чрезвычайными обстоятельствами. Обращаем внимание читателей на временной лаг, равный одному году. Таким образом, рост ВВП после минимума солнечной активности на рис. 1 означает то, что **в годы её роста экономических кризисов, как правило, не бывает**.

Значения индекса ВВП США были взяты с сайта бюро экономического анализа США [8] с **временным лагом в один год**, то есть на следующий после экстремума солнечной активности год. Данные о солнечной

активности, а именно, среднегодовые значения чисел Вольфа, были взяты с сайта центра анализа данных по влиянию солнца (Бельгия) [9].

Связь циклов Кузнеца и максимумов солнечной активности наглядно представлена на рис. 4. Коэффициент корреляции индекса ВВП США с числами Вольфа оказался равным $-0,51$. Средняя продолжительность данных циклов за рассмотренный период времени оказалась равной 20,6 года и близкой по значению к средней продолжительности магнитного цикла солнца (в среднем 22 года).

Мы «осмелимся» высказать гипотезу о том, что динамика ВВП США отражает **полярность магнитных полей солнца**. А именно, смена полярности магнитного поля пары ведущего и ведомого солнечных пятен в каждом одиннадцатилетнем цикле Швабе объясняет тот факт, что на максимумы 11-летних циклов попеременно попадают то максимумы ВВП США, то его минимумы в рамках циклов Кузнеца (см. рис. 4). Рис. 4 также показывает, что в 2001 году в США должен был произойти очередной экономический кризис. И в первом и третьем кварталах 2001 г. в США наблюдались отрицательные темпы роста ВВП. Однако, после теракта 11 сентября 2001 года произошёл резкий рост государственных закупок, который и остановил развитие естественного экономического кризиса.

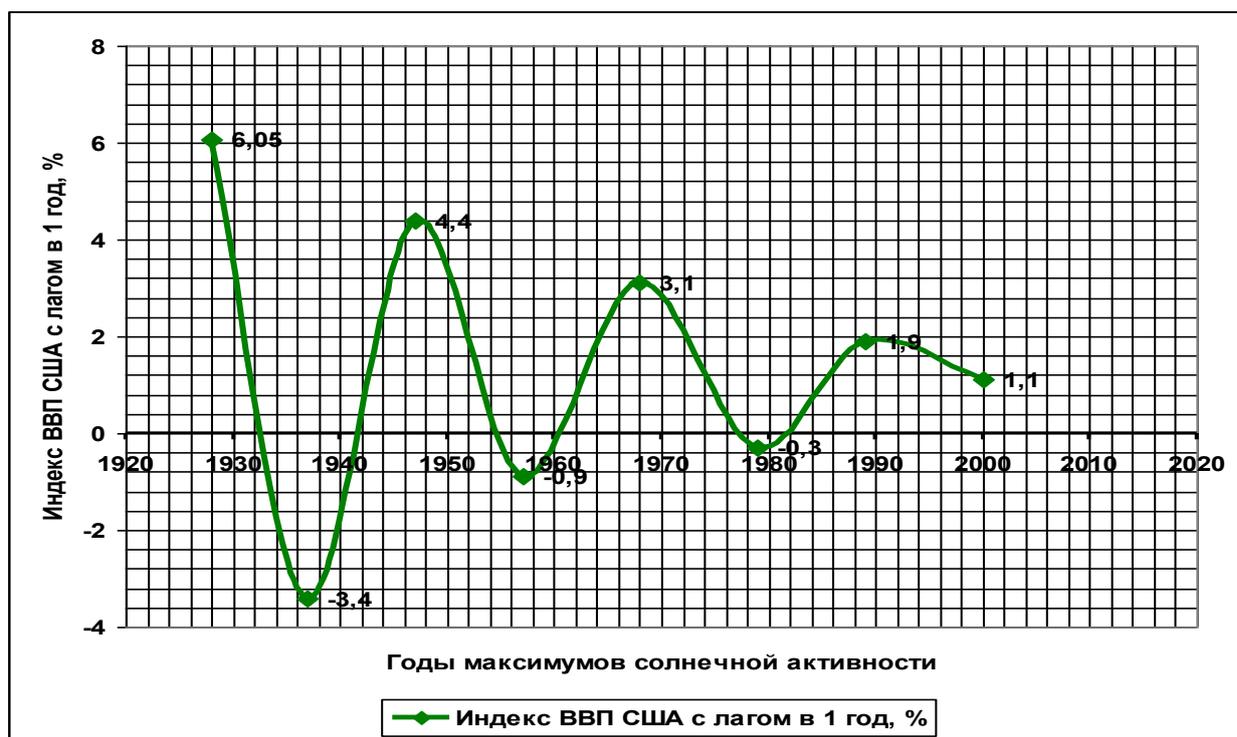


Рис. 4. Связь циклов Кузнеца и максимумов солнечной активности.

Современное состояние **теории длинных волн** хорошо отражается в работе академика РАН Глазьева С. Ю. «Современная теория длинных волн в развитии экономики». Автор обоснованно указывает, что «обобщение ТДВ (теории длинных волн – В.А.) требует **междисциплинарного** подхода, для

которого нужна общая методологическая основа, позволяющая объединить результаты исследований в технологической, экономической, институциональной, управленческой и социологической областях. В качестве такой основы автором уже много лет используется **концепция технологических укладов»** [10].

Удивительно, что на констатации факта связи длинных волн Кондратьева и технологических укладов (равно, как и инноваций и т.п.) подавляющая часть экономистов успокаивается, и не задаётся следующим вопросом: «А почему технологические уклады и инновации имеют цикличность?».

Причём, чем выше уровень магнитного излучения солнца, тем при прочих равных условиях ниже уровень экономической активности. Для иллюстрации этого мы взяли только годы максимумов 11 - летних циклов солнечной активности, которые называются циклами Швабе (см. рис. 5). Коэффициент парной корреляции оказался равным -0,52. То есть между длинными волнами Кондратьева и максимумами циклов Швабе, то есть длинными волнами интенсивности магнитного излучения солнца, существует обратная связь.

Снижение интенсивности магнитного излучения, наоборот, приводит к росту индекса ВВП США. Для иллюстрации этого мы взяли значения солнечной активности (чисел Вольфа) только в годах минимумов одиннадцатилетних циклов солнечной активности (циклов Швабе) и сопоставили их с соответствующими индексами ВВП США (см. рис. 6). Коэффициент корреляции оказался равным 0,8. То есть **связь минимумов циклов Швабе и индекса ВВП США является прямой, сильной или тесной.**

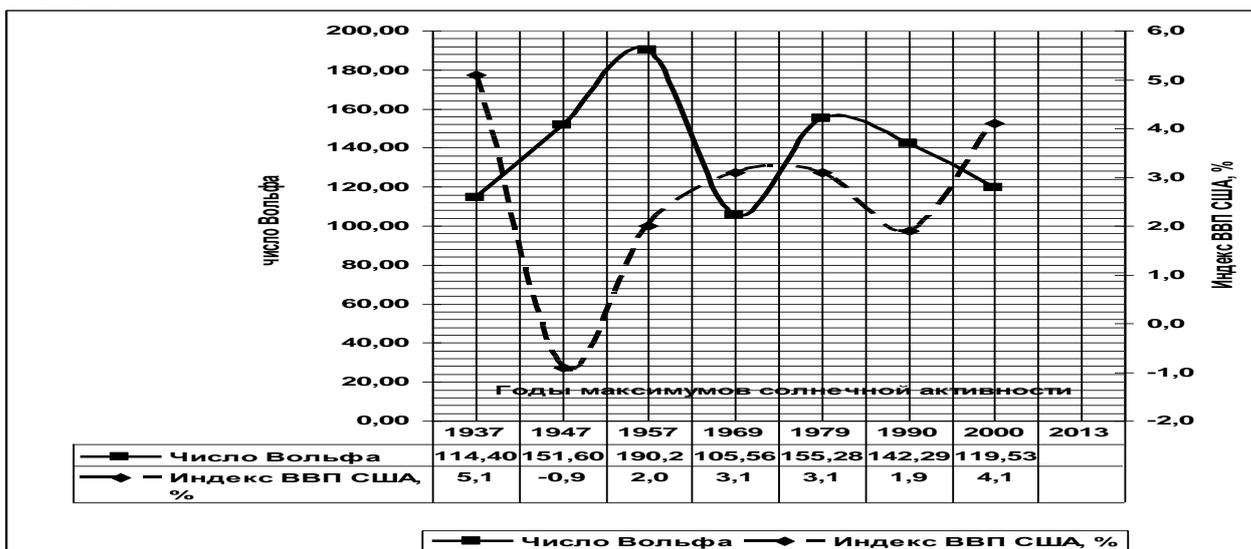


Рис. 5. Сильная обратная связь максимумов солнечной активности и длинных волн Кондратьева

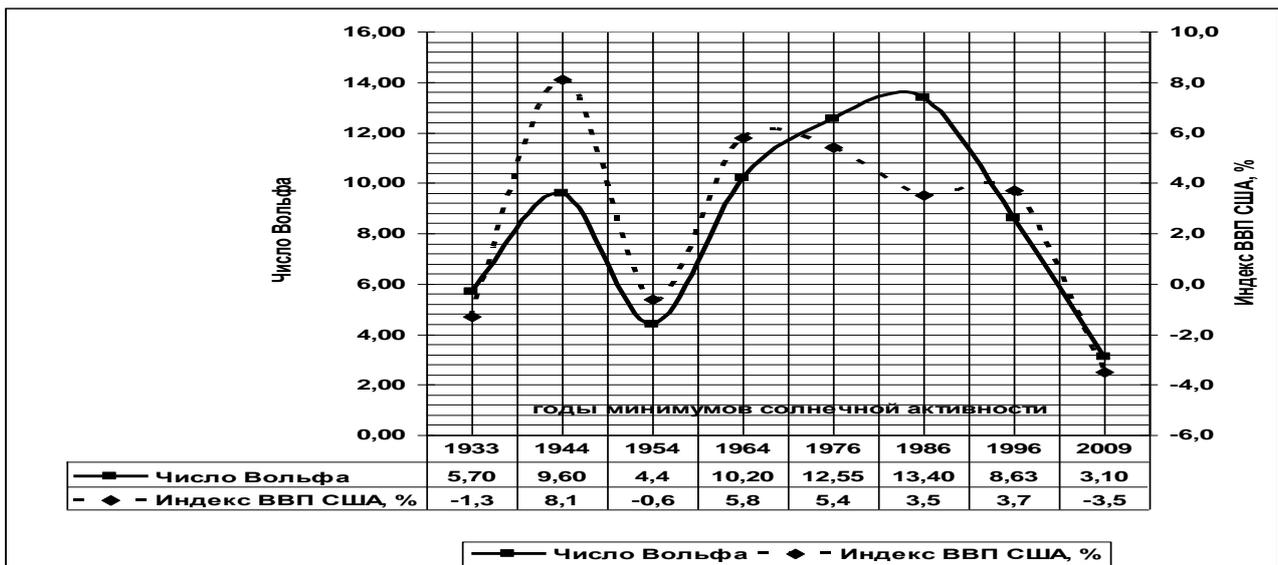


Рис. 6. Сильная прямая связь минимумов циклов Швабе и больших циклов конъюнктуры Кондратьева

Следовательно, располагая долгосрочным прогнозом больших, то есть включающих в себя несколько 11-летних, циклов солнечной активности, можно **прогнозировать большие (длинные) волны** экономической конъюнктуры Кондратьева.

Интересно отметить существование прямой средней связи больших циклов стагфляции и изменений солнечной активности в экономике США (см. рис. 7). Уровень стагфляции мы определяли путём суммирования общего уровня безработицы и индекса потребительских цен. Данный показатель, как известно, называется индексом печали.



Рис. 7. Средняя прямая связь максимумов циклов Швабе и длинных волн стагфляции в США (индекса печали) в 1928 – 2000 гг. (2013 год – прогноз автора)

Для исследования данной связи мы сравнили между собой два ряда чисел. Первый ряд – изменение значения максимума солнечной

активности в сравнении с предыдущим максимумом. Так, например, если максимум солнечной активности 1917 года равняется 103,9, а максимум следующего 11 – летнего цикла 1928 года равняется 77,8, то изменение максимума солнечной активности равняется: $77,8 - 103,9 = -26,1$.

Второй числовой ряд – значения стагфляции (индекса печали). Дополнительно к указанным выше источникам статистических данных мы за период 1923-1940 гг. использовали данные бюро статистики труда [11]. Коэффициент корреляции между изменением солнечной активности (магнитного излучения солнца) и уровнем стагфляции в США (индексом печали) оказался равным 0,615. То есть данная связь является средней и прямой. Если бы в течение данного периода времени не было бы второй мировой войны, то данная связь была бы сильной. То есть, чем сильнее растёт магнитное излучение солнца, тем «грустнее» дела в экономике и выше индекс печали.

Нами также была выявлена **сильная прямая связь длинных волн уровня безработицы в США и максимумов 11- летних циклов солнечной активности (циклов Швабе)**, которая показана на рис. 8. Соответствующий коэффициент парной корреляции оказался равным 0,73.

Данная связь может использоваться для **прогнозирования** уровня безработицы. Для этого мы определили значения эластичности уровня безработицы по соответствующему году максимума числу Вольфа. Далее мы определили средний уровень эластичности, который оказался равным 0,0357 и умножили его на прогнозное значение числа Вольфа в 2013 году, а именно, 90. В результате мы получили прогнозное значение уровня безработицы в США для 2014 года, равное 3,22%.

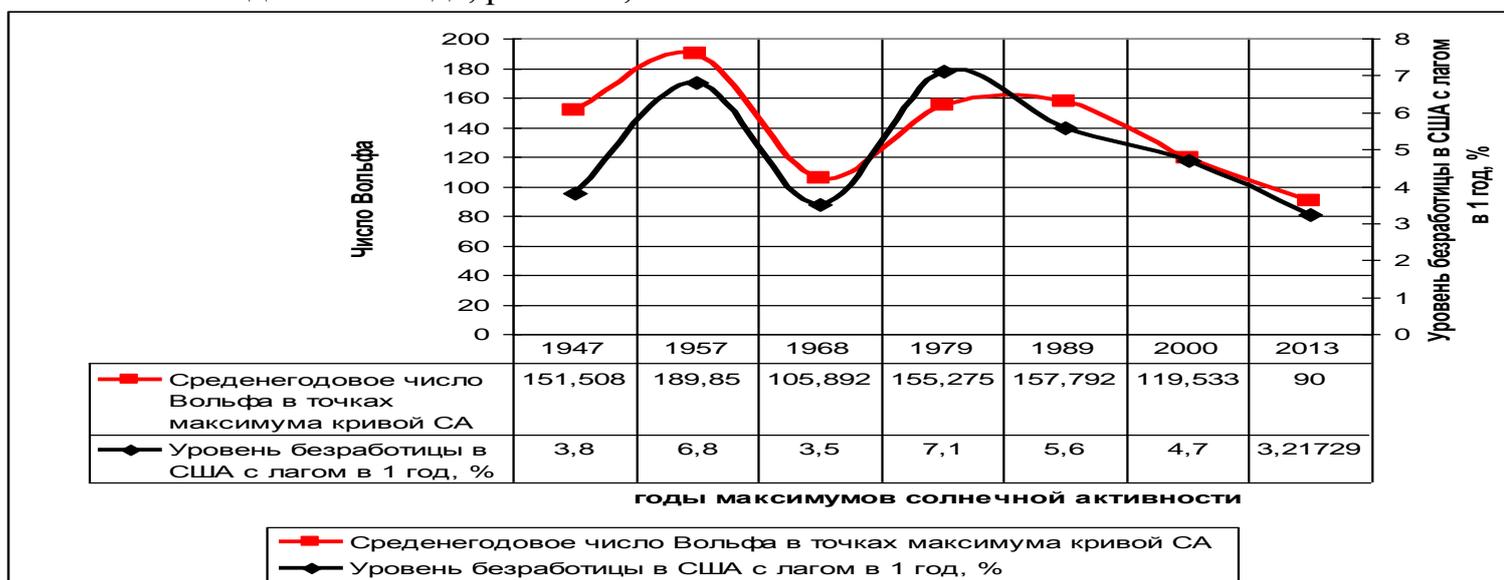


Рис. 8. Сильная прямая связь длинных волн максимумов циклов Швабе и длинных волн уровня безработицы в США

Для того, чтобы показать связь больших циклов инфляции с большими циклами солнечной активности, мы взяли только годы минимумов солнечной активности (см. рис. 9). В результате нами была выявлена прямая средняя связь минимумов солнечной активности в соответствующих 11-летних

циклах и больших циклов потребительской инфляции в США. Соответствующий коэффициент корреляции оказался равным 0,56.

На рис. 10 показана выявленная нами тесная прямая связь большого солнечного цикла **минимумов** солнечной активности и большого цикла **ставки по кредитам** прайм-рейт. Коэффициент корреляции оказался равным 0,663. Информация о значениях ставок прайм-рейт была взята нами с сайта экономической статистики MORTGAGE-X [12].

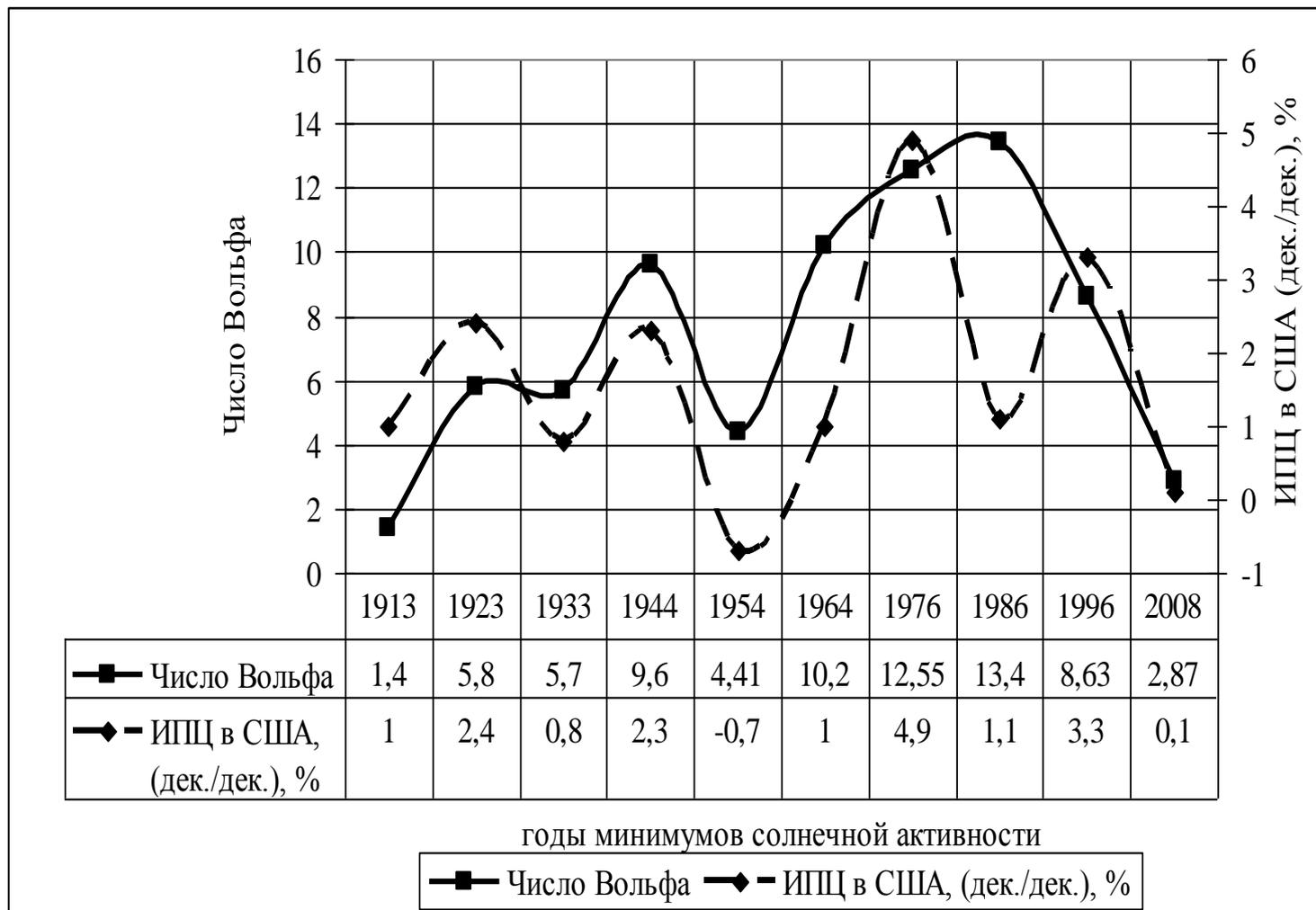


Рис. 9. Средняя прямая связь больших циклов минимумов солнечной активности и больших циклов потребительской инфляции в США

Итак, мы привели доказательства связи циклов магнитного излучения солнца и основных макроэкономических показателей экономики США – индекса ВВП, индекса потребительских цен, уровня общей безработицы, стагфляции и процента.

В работе Брайона Волша «Экономические циклы и изменения геомагнитного поля Земли» приводится обзор работ по данной теме и список литературы, включающий 20 источников [13].

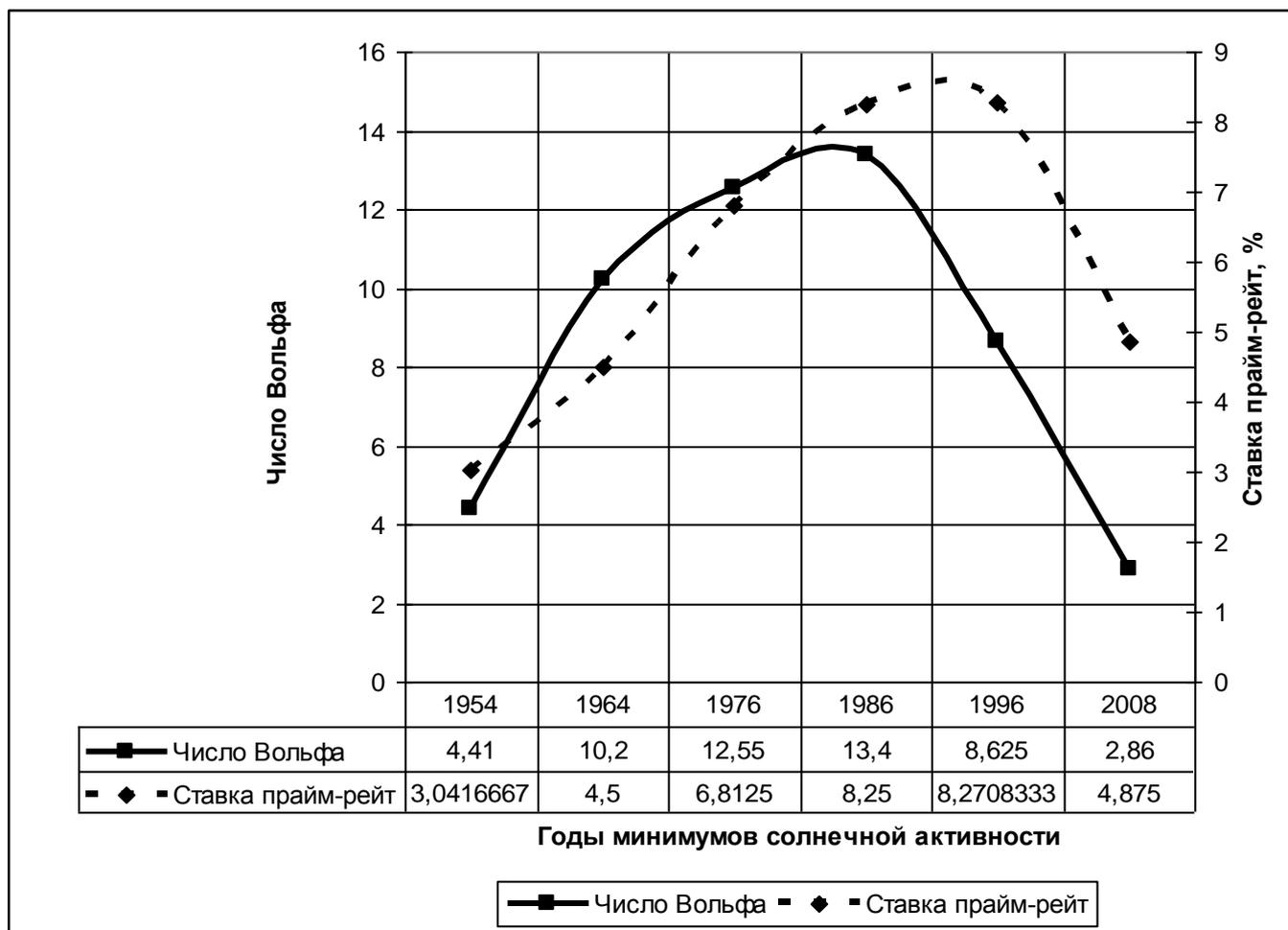


Рис. 10. Тесная прямая связь большого цикла минимумов солнечной активности и большого цикла ставки по кредитам прайм-рейт

В данной работе приводятся диаграммы, показывающие связи изменений параметров геомагнитного поля Земли и таких показателей, как индекс промышленного производства США (за 100 лет), валовой национальный продукт США, индекс потребительских цен, цена золота, индекс Доу-Джонса, курс государственных ценных бумаг. То есть гелиоэкономика развивается и в трудах «западных» учёных. Но в основных учебниках по «Экономике» до сих пор мы не находим даже упоминания о гелиоэкономике.

Примерно с 2000 года вследствие глобализации экономики произошла **синхронизация динамики ВВП США**, с одной стороны, и России и ВРП Челябинской области – с другой стороны (см. рис. 11). Она объясняется значительным влиянием совокупных расходов в США на мировые цены на основные объекты российского экспорта – нефть, газ и металлы. Причём, мы определили значение коэффициента корреляции динамики ВВП США и ВВП России за 2000 – 2011 гг. Его значение составило 0,868! Значение же коэффициента корреляции ВВП США и ВРП Челябинской области за тот же период составило 0,846. То есть данная связь является сильной и прямой и она, по нашему мнению, будет проявляться и в дальнейшем. Следовательно,

в ближайшие годы на основе прогноза ВВП США можно с высокой степенью точности прогнозировать и динамику ВВП России и Челябинской области с поправками на их большую волатильность.

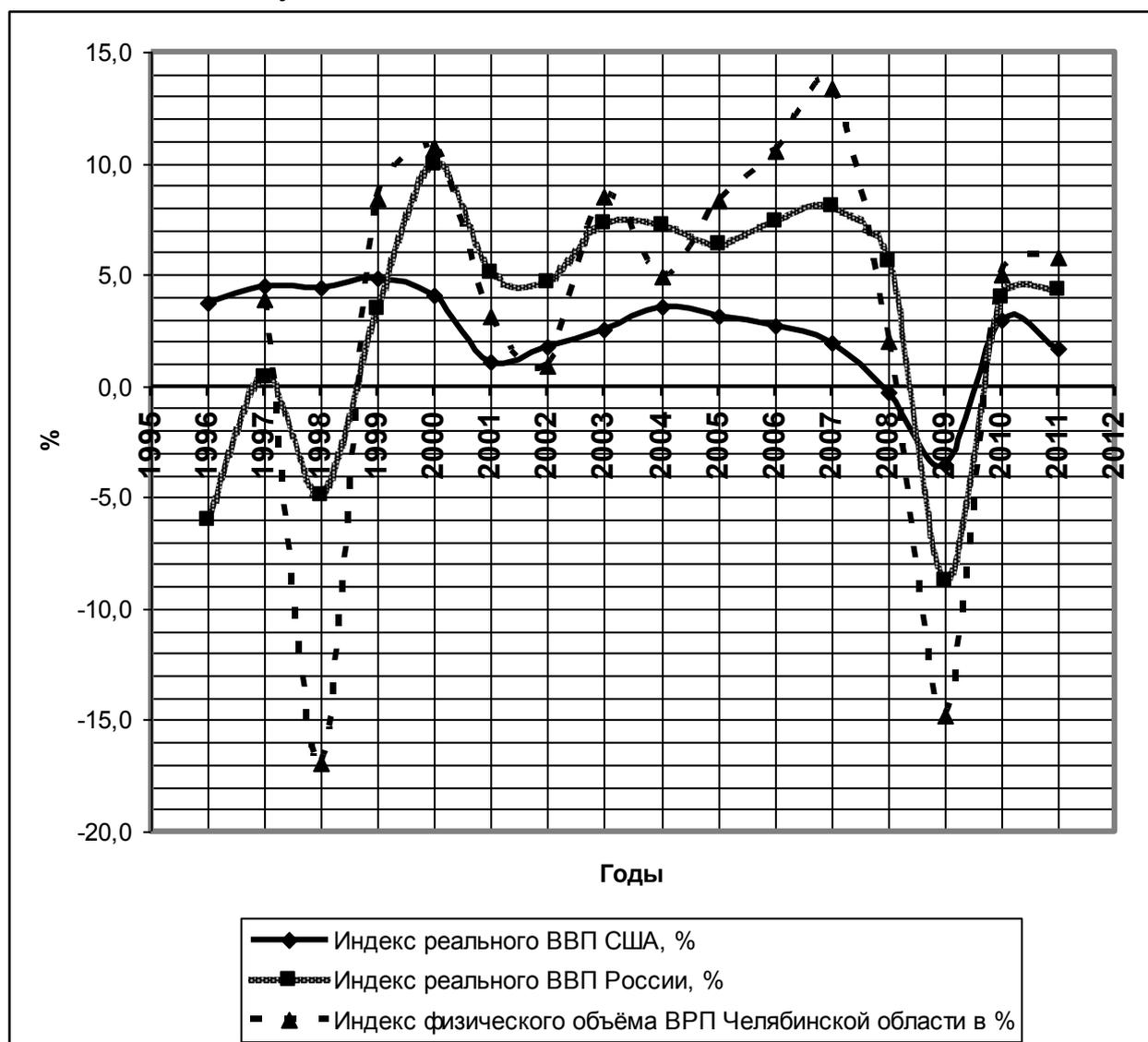


Рис. 11. Сильная прямая связь динамики ВВП США, ВВП России и ВРП Челябинской области с 2000 г.

Волатильность российского ВВП значительно превышает оную США, а волатильность ВРП Челябинской области значительно превышает волатильность ВВП России. Это объясняется тем, что диверсифицированность экономики России значительно меньше, чем США, а экономики Челябинской области – чем оная России.

Одним из направлений критики результатов нашего исследования является утверждение о том, что мы, якобы утверждаем, что на динамику ВВП влияет только солнечная активность. Это является часто используемым способом передёргивания и извращения позиции оппонента. Ни в одной из наших статей и ни в одном из публичных выступлений мы не говорили об исключительном влиянии солнечной активности. Определяемые нами коэффициенты корреляции и показывают **степень тесноты данной связи**. Если они чаще находятся в диапазоне 0,6 – 0,7, то это и означает, что влияние

прочих факторов, не связанных с солнечной активностью (уровня экономического и политического развития страны, войн, резких решений органов власти в политике и экономике и др.) равняется 30 - 40 %. Причём, для данной страны, для данного показателя и на данном отрезке времени.

Поэтому при прогнозировании макропоказателей по нашей методике мы должны сделать следующие **допущения**:

1. в данном периоде не будет широкомасштабных военных конфликтов, которые приводят к резкому росту государственных расходов;
2. в течение данного периода времени не будет резких движений регулирующих органов в области экономической политики (введения валютных ограничений, резкого роста ставок процента, налогов, снижения или роста государственных расходов и т.п.).

Так, например, кризис в России 1998 года не был связан с критическими годами солнечной активности (её максимумом или минимумом), но является следствием проводившейся политики валютного коридора, которая, по сути, явилась административным насилием над рыночным свободным курсом рубля. Она приводила к сокращению экспорта и росту импорта, то есть к снижению совокупного спроса в экономике России в 1995 – 1998 гг.

Следует также отметить, что точность наших прогнозов зависит от точности используемых астрофизических прогнозов солнечной активности.

Наше утверждение о том, что солнечные циклы являются основой экономических циклов, **не означает отрицания действительности государственного антициклического регулирования экономики в определённые периоды времени.** Так, например, резкое наращивание государственных расходов США в период второй мировой войны оказало антикризисное воздействие на экономику **вопреки** противоположному действию фактора солнечной активности. Понятно, что возможности данного регулирования ограничены имеющимися и накопленными к моменту начала кризиса материальными и финансовыми ресурсами.

Следующим «весёлым» направлением критики наших научных результатов является указание на, якобы, неопределённость причинно – следственных связей. Так, например, на первом Всероссийском симпозиуме по региональной экономике мне после выступления был задан вопрос: «А может быть, это циклы ВВП США определяют циклы солнечной активности?».

Для любителей задавания подобных весёлых вопросов мы заметим, что в результате глубокого бурения льдов в Антарктиде было установлено, что циклические изменения климата вследствие цикличности солнечной активности имели место сотни миллионов лет назад, то есть до появления человечества как такового и нашего «любимого» ВВП. Возраст солнца оценивается современными физиками примерно в 7 млрд. лет. Так что циклы ВВП и прочих макропоказателей никак не могут определять циклы солнечной активности.

Следующим направлением критики наших результатов является указание на возможность **случайных совпадений** циклов солнечной активности и циклов экономических показателей. Отвечая на данную критику, прежде всего, обратим внимание оппонентов на наше приведённое выше обоснование механизма данного влияния, которое свидетельствует против теории случайных совпадений. Помимо этого, укажем на большой период наблюдений, а именно, 202 года (см. рис. 12). За 99 лет (1901 – 2000 гг.) коэффициент корреляции средних арифметических значений чисел Вольфа и индекса ВВП США в каждом цикле Швабе составил -0,62. То есть данная связь оказалась обратной и средней.

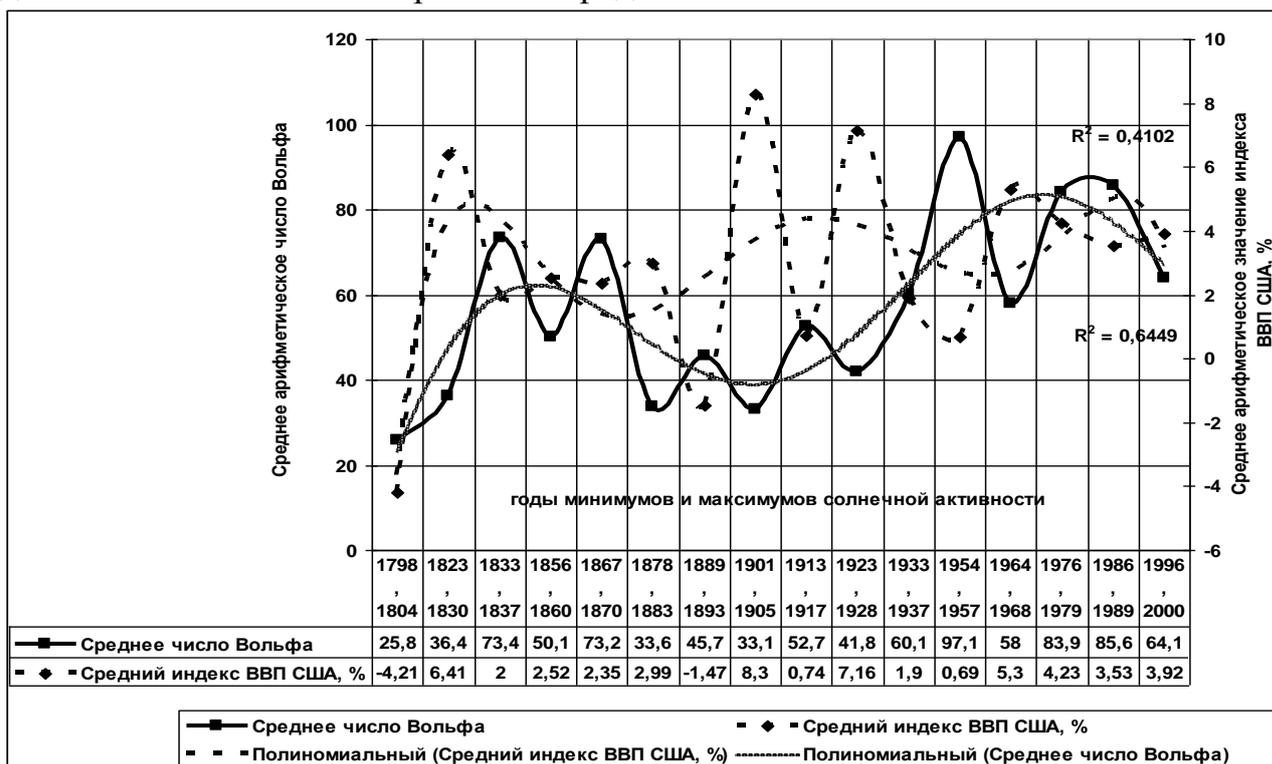


Рис. 12 . Обратная связь средних арифметических значений чисел Вольфа в рамках циклов Швабе и индекса ВВП США (1798 – 2000 гг.)

И, наконец, существует и такое направление критики, представленное, например, профессором Международного института экономики и финансов Высшей школы экономики Максимом Никитиным, как указание на то, что «Всё это несерьёзно. Экономической науке известны причины всех финансовых кризисов, которые были как после, так и до 1928 года, и все они намного более приближены к Земле. С солнечной активностью, по крайней мере, они не имеют ничего общего» [14, с.87]. Причём, в данной статье приведена диаграмма, аналогичная диаграмме на рис. 3.

Поэтому подобных «критиков» мы бы попросили или указать на неправильность используемых мною исходных экономических и физических данных, методики их обработки или интерпретации, или признать несерьёзность и ненаучность своей критики, основанной на эмоциях. Дополнительно отметим, что солнечная активность, как доказывают результаты научных экспериментов института космических исследований

РАН (см. выше), действует через земные механизмы, ускоряя или замедляя когерентность (упорядоченность, согласованность, и, как результат, эффективность) работы мозга, как моего, так и проф. М. Никитина и прочих моих оппонентов, независимо от нашей воли.

При обсуждении указанных выше результатов моей работы любимым вопросом «чистых» политэкономов является вопрос о роли производственных отношений. «У вас влияет только солнце, а где же производственные отношения?», - спрашивают они. В связи с этим мы хотели бы заметить, что придерживаемся позиции А.Л. Чижевского, который рассматривал воздействие изменений солнечной активности как провокативный фактор.

То есть, по нашему мнению, одно и то же производственное отношение, в период средних значений солнечной активности, как правило, не ведёт к негативным действиям, но в период её максимумов вызывает их (обострение социально-политических отношений, рост забастовок, рост склонности к сбережениям, негативная оценка перспектив рынка и т.д.).

Приведём следующую параллель: одно и то же слово, сказанное среднестатистическому российскому мужчине, будет иметь различную его реакцию в зависимости от времени произнесения, а именно, в период его трезвости реакция будет уравновешенной, а, например, утром 1-го января или 9-го марта, реакция на то же слово может быть неадекватной. Аналогичным образом изменение магнитного излучения солнца меняет нервно-психические реакции и влияет на производственные отношения. То есть гелиоэкономика не отрицает производственных отношений, но принимает во внимание дополнительный мощный фактор их цикличности.

Экономистам пора, наконец, в соответствии с философским учением о всеобщей связи и зависимости признать факты сильной связи экономических, физических, химических и психологических явлений и процессов и признать право на существование и преподавание гелиоэкономики, в том числе и гелиоэкономики труда.

Библиографический список

- 1 Jevons, William Stanley (Nov. 14, 1878). "Commercial crises and sun-spots", Nature xix, pp. 33-37.
- 2 Влияние космической погоды на человека в космосе и на земле. 4-8 июня 2012 г. Институт космических исследований РАН. Презентации докладов. [Электронный ресурс] // Режим доступа: URL: <http://swh2012.cosmos.ru/ru/presentations> (дата обращения 17.09.2012 г.).
- 3 Учебно-развивающий центр «Интеллект». [электронный ресурс] // Режим доступа: URL: http://intellektcentr.ru/main_prog_complex.html (дата обращения 17.09.2012 г.).
- 4 Geomagnetism Tutorial. Whitham D. Reeve, Anchorage, AK USA. [Электронный ресурс] // Режим доступа: URL: <http://www.reeve.com/Documents/SAM/GeomagnetismTutorial.pdf>
- 5 Susan Macmillan. Earth's Magnetic Field. [Электронный ресурс] // Режим доступа: URL: <http://www.eolss.net/ebooks/Sample%20Chapters/C01/E6-16-04-01.pdf>

- 6 MeasuringWorth. Сайт для измерения стоимости с течением времени. [Электронный ресурс] // Режим доступа: URL: <http://www.measuringworth.com/aboutus.php>
- 7 Министерство торговли США. Бюро экономического анализа. [электронный ресурс] // Режим доступа: URL: <http://www.bea.gov/national/>
- 8 Центр анализа данных по влиянию солнца Бельгия). [электронный ресурс] // Режим доступа: URL: <http://sidc.oma.be/DATA/yearssn.dat> (дата обращения 17.09.2012 г.).
- 9 Глазьев С. Ю. Современная теория длинных волн в развитии экономики. [Электронный ресурс] // Режим доступа: URL: <http://www.glazev.ru/upload/iblock/77b/77b8141cdfc1038b78520f79fc9acd40.pdf>;
- 10 Министерство труда США. Бюро статистики труда. [Электронный ресурс] // Режим доступа: URL: <http://www.bls.gov/opub/cwc/cm20030124ar03p1.htm>
- 11 Статистические данные / Сайт экономической статистики MORTGAGE-X.- [Электронный ресурс] // Режим доступа: URL: www.mortgage-x.com
- 12 Bryan J. Walsh. Economic Cycles and Changes in the Earth Geomagnetic Field // Cycles, May, 1993, p. 76 – 80. [Электронный ресурс] // Режим доступа: URL: <http://www.gorbanev.com/literature/Economic%20Cycles%20and%20Changes%20in%20the%20Earth%27s%20Geomagnetic%20Field.pdf>
- 13 Владимир Крючков. Индекс Белкина. // Итоги, 2011, 6 декабря, с. 86-87. [Электронный ресурс] // Режим доступа: URL: <http://www.itogi.ru/paradox/2011/49/172551.html>
- 14 Белкин В.А. Большие циклы солнечной активности как основа больших циклов конъюнктуры // Челябинский гуманитарий, 2011, №4(17), с.13-24.

Д.Н. Корнеев

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ИННОВАЦИОННЫХ МЕНЕДЖЕРОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ЭКОНОМИКИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ И БЕЗОПАСНОСТИ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

В настоящее время перед Россией стоит актуальная задача модернизации промышленности, освоения новых технологий и повышения на этой основе конкурентоспособности. Формирование инновационной модели экономики в РФ требует развития системы управления инновационной деятельностью, повышения ее эффективности. В основании стратегии инновационной модернизации лежат человеческий, организационный и информационный капиталы, качество и доступность которых зависит от процесса подготовки кадров. Результативность деятельности инновационного предприятия во многом определяется количеством успешно внедренных инновационных проектов.

Система подготовки специалистов в области управления инновациями, как считают эксперты, не отвечает поставленным задачам и запросам рынка, для ее обновления необходимо сформировать и реализовать новые модели подготовки инновационных менеджеров.

В этой связи представляется необходимым детальное изучение вопросов совершенствования подготовки управленческих кадров для инновационной сферы и моделирование зависимостей инновационного

процесса от уровня подготовки специалистов-управленцев. Этим обусловлена актуальность темы диссертационного исследования.

Исследуемая проблема имеет несколько аспектов, которые в той или иной степени освещаются в трудах как отечественных, так и зарубежных ученых. Отдельные аспекты выбранной темы достаточно широко освещены в академических учебниках и периодических изданиях. Корпус научных работ, затрагивающих эту проблематику, можно разделить на несколько направлений исследований.

Сущность инноваций и инновационной деятельности применительно к российской экономике рассматривают Анчишкин А.И., Баранчев В.П., Ващенко В.П., Кокурина Д.И., Медынский В.Г., Нечаев О.Д., Яковец Ю.В. и др.

Анализу зависимости между инновационной деятельностью предприятия и институциональными условиями рынка посвящены работы таких исследователей как Аньшин В.М., Баркер А., Валдайцев С.В., Гохберг Л.М., Дежин И.Г., Дынкин А.А., Завлин П.Н., Захаров В.Я., Зинов В.В., Ильенкова С.Д., Карлик А.Е., Пригожин А.И., Рогова Е.М., Санто Б., Сондерс Дж., Стюарт Т., Ткаченко Е.А., Трифилова А.А., Фияксель Э.А., Фонштейн Н.М., Хавин Д.В., Ховард К., Шумпетер Й., Янсен Ф. и др.

Региональные особенности развития системы стимулирования инноваций и ее зависимость от инфраструктуры регионального образовательного комплекса освещены в трудах Авдулова А.Н., Андреюк О.А., Балыхина Г.А., Барда В.С., Бекетова Н.В., Белоусова А.В., Гохберга Л.М., Гарайбех Ю., Грачевой М., Гранберга А.Г., Ефремова Е.С., Ильина И.Г., Клавдиенко В.П., Кожевниковой Р.А., Кулешова В.В., Мухетдинова Н., Прановича А.А., Татаркина А.И., Черняка В.З. и др.

Инновационную деятельность как процесс передачи знаний от исследовательских центров предприятиям в рамках программ повышения конкурентоспособности участников рынка исследовали Абрамов Н.В., Адаме А., Блэкуэлл Д., Бовин А.А., Валиев Ш.З., Виханский О.С., Дейвис Дж., Деревягина Л.В., Жильцов Е.Н., Жуков Е.А., Ильинский И.В., Калинин Е.В., Ламбен Ж., Мидлтон Дж., Миниард П., Роджерс Э., Уотермен Р., Фишер С., Харгадон Э., Чупрунова Д.И. и др.

Инновационная деятельность как объект управления рассматривалась в работах Акоффа Р.Л., Белоусова Р.А., Гапоненко А.Л., Горбунова А.Р., Егорова А.Ю., Завлина П.Н., Кабанова А.И., Кларка Дж., Кругликова А.Г., Мерсера Д., Сафроновой А.А., Струмилина С.Г., Стрикленда А.Дж., Тебекина А.В., Томпсона А.А., Шевченко С.М., Фримена К. Чичканова В.П. и др.

В большинстве работ практически отсутствует анализ образовательных программ как информационного канала между внешней и внутренней инновационной средой организации; мотивационных схем в системе управления инновациями; подготовки специалистов и менеджеров «под

проект»; моделирование зависимостей инновационной активности организации от процесса обучения персонала.

С позиций психологии профессионализма, находящейся на пересечении психологии труда и акмеологии можно выделить некоторые этапы «эволюции» критериев (признаков) понимания, объяснения и оценки профессиональной пригодности, компетенции.

Основные тенденции локализации во времени и в пространстве различных оценок человека как субъекта труда:

1. В начале XX столетия это были «способности» («навыки», умения») - инвариантные качества, актуализированные, присущие исключительно субъекту;

2. С середины столетия это уже комплекс взаимосвязанных, но различных по своей природе особенностей субъекта - «профессионально важные качества» - ПВК (способности, знания, навыки, мотивация и др.);

3. С 1980-х годов в научный обиход вводится понятие «компетентность» как совокупность прямых и косвенных профессиональных и жизненно важных характеристик субъекта как профессионала в широком смысле слова, а также; проводятся исследования компетентности как научной категории применительно к образованию (90-е годы XX в.), где в общем контексте психологии труда профессиональная компетентность становится предметом специального всестороннего рассмотрения и выделения разных видов компетентности.

4. С 70-х годов XX столетия по настоящее время вводится понятие «компетенция», первоначально получившее свое обоснование, развитие и практическое использование в рамках кадрового менеджмента (D. McClelland, и S. и L. Spencer), а позднее, заимствовалось образовательными институтами (компетентностный подход в образовании или так называемое «ориентированное на компетенции образование»). Хотелось бы отметить, что, несмотря на большую эвристичность понятия «компетенция», истоки его понимания в рамках этих двух подходов совершенно различны. Вместе с тем, понятие «компетенция» на сегодняшний день употребляется в совершенно разных смысловых контекстах, зачастую противоположных.

Актуальным остается вопрос, касающийся необходимости и методологической оправданности введения понятия «компетенция» наряду с понятием «способности», «умения и навыки», «компетентность». Говоря о значении компетентностного подхода для повышения эффективности образовательного подхода в системе обучения взрослых, необходимо отметить, что понятия «компетентность» и «компетенция» рассматриваются вместе с понятиями «профессиональный опыт» и «профессионализм».

Рассматривая профессиональные компетенции, большинство исследователей выделяют:

1. Простые (базовые) компетенции (формируемые на основе знаний, умений, способностей, легко фиксируемые, проявляющиеся в определенных видах деятельности);

2. Ключевые компетенции - чрезвычайно сложные для учета и измерения, проявляющиеся во всех видах деятельности, во всех отношениях личности с миром, отражающие духовный мир личности и смыслы ее деятельности.

В некоторых исследованиях также есть и другие квалификации: 1) стандартные - те, без которых невозможно нормальное функционирование личности или организации 2) ключевые - обеспечивают их конкурентоспособность на социально-экономическом рынке, выгодно отличая от аналогичных представителей, 3) ведущие - это «сотворение» будущего, проявляющееся в инновационности, креативности, динамичности и диалогичности (кооперативности, децентрации, поликультурности).

Компетенция может выявить сильные стороны человека и качества, которые ему необходимо улучшить. Она определяет наилучший способ выполнения работы.

3. Управленческая культура как ведущий компонент профессиональной компетентности современного менеджера-управленца

Профессиональная компетентность менеджера является важнейшим критерием качества управленческой деятельности и понимается как способность и готовность менеджера к управлению, основанные на профессионально значимых и личностных качествах. В связи с этим в настоящее время важным ресурсом становятся не столько специальные знания, сколько общая и управленческая культура, обеспечивающая личностное и профессиональное развитие специалиста.

Управленческую культуру будущего управленца необходимо оценивать в качестве принципиально нового явления в сфере подготовки управленческих кадров. Однако анализ публикаций по вопросу формирования управленческой культуры как ведущего компонента профессиональной компетентности будущего менеджера показал, что данный вопрос недостаточно представлен в научной литературе, нет фундаментальных исследований, посвященных целостному изучению и объективному анализу состояния процесса формирования управленческой культуры будущих менеджеров.

Выпускник высшей профессиональной школы должен уметь применять полученные в ходе обучения знания, умения и навыки в повседневных и изменяющихся ситуациях на работе, демонстрируя свою профессиональную компетентность. Существующая практика подготовки менеджеров обеспечивает обучение основным функциям классического менеджмента: организация, планирование, мотивация, координация и контроль (Тейлор Ф., Файоль А.). Новый подход к управлению все более базируется на признании приоритета личности перед производством, перед прибылью, перед интересами предприятия, фирмы, учреждения. Именно такая постановка вопроса составляет культуру управления.

В концепции российского менеджмента основная идея сводится к возрастанию роли руководителей различного уровня. Профессиональная

компетентность личности будущего менеджера выступает в качестве основной из целей процесса обучения с учетом тенденций социально-экономического развития современного общества и мотивов, побуждающих молодого человека к совершенствованию этого качества. Как показывает практика последующей управленческой деятельности выпускников факультетов менеджмента, только компетентность и профессионализм (мастерство) могут правильно сориентировать руководителя в реальной обстановке, выбрать правильный способ поведения и принять правильное управленческое решение.

Управленческая деятельность менеджера сложна, динамична, изменчива и носит сугубо личный характер. Основные психологические особенности этой деятельности можно свести к следующим:

- большое разнообразие видов деятельности на разных уровнях управленческой иерархии;
- неалгоритмическим, творческий характер деятельности, осуществляемый при недостатке информации и в условиях часто меняющейся, нередко противоречивой обстановки;
- ярко выраженная прогностическая природа решаемых управленческих задач;
- значительная роль коммуникативной функции;
- высокая психическая напряженность, вызываемая большой ответственностью за принимаемые решения.

Менеджер должен проявлять большую компетентность при принятии своевременных и верных управленческих решений, а это требует применения новых навыков и подходов к процессу управления.

Менеджеру в его деятельности нужны гибкость и смелость при решении тех или иных управленческих задач, они живут и работают в центре постоянно изменяющихся ситуаций. Поэтому у менеджеров с недостаточным уровнем компетентности возникает осторожность при решении проблем, что приводит к запаздыванию в принятии управленческих решений и снижению эффективности управленческого воздействия.

Таким образом, профессиональная деятельность менеджеров многогранна, ответственна и сложна. Явления, с которыми сталкиваются современные менеджеры, - это темп, сложность, новизна, опасность, и постоянный вызов современного опережающего мира. Все это требует от менеджера высокого уровня компетентности.

Низкий уровень профессиональной компетентности специалистов может привести сегодня к глобальным катастрофическим последствиям: традиционная система образования была рассчитана на «знаниевую» парадигму подготовки специалистов, в основе которой было прагматическое и формальное использование совокупности освоенных истин. Современной цивилизации требуется специалист, понимающий специфику современного бытия, специалист духовно-нравственной ориентации, человек культуры¹¹

Шакун Ю.А. Профессиональные компетенции сотрудников, как инструмент конкурентоспособности организации.

Модель компетенций дает возможность создать такой набор критериев, который непосредственно связывает широкий спектр конкретных видов деятельности с управлением персоналом.

Каждая компетенция - это набор родственных поведенческих индикаторов. Эти индикаторы объединяются в один или несколько блоков - в зависимости от смыслового объема компетенции.

· Компетенции без уровней. Простая модель, то есть модель, которая охватывает виды работ с простыми стандартами поведения, может иметь один перечень индикаторов для всех компетенций. В этой модели все поведенческие индикаторы относятся ко всем видам деятельности. Например: модель, которая описывает работу только старших менеджеров компании, в разделе «Планирование и организация» может включать следующие индикаторы поведения:

- Составляет планы, которые распределяют работу по срокам и приоритетам (от нескольких недель до трех лет).

- Составляет планы, которые точно соответствуют целям деятельности отдела.

- Координирует деятельность отдела с бизнес планом компании.

Единый перечень индикаторов поведения - это то, что и требуется, потому что все индикаторы поведения необходимы в работе всех старших менеджеров.

· Компетенции по уровням. Когда модель компетенций охватывает широкий спектр работ с различной категоричностью требований, поведенческие индикаторы в рамках каждой компетенции можно свести в отдельные перечни или разделить по «уровням». Это позволяет целый ряд элементов разных компетенций сводить под один заголовок, что удобно и необходимо, когда модель компетенций должна охватывать широкий диапазон видов деятельности, работ и функциональных ролей. Некоторые компании связывают уровни напрямую с грейдами деятельности.

Обычно существует определенная связь между уровнями компетенций и сложностью деятельности, но эта связь не всегда непосредственна и однозначна. Другой метод распределения компетенций по уровням - разделение по профессиональным качествам, которые необходимы работнику. Этот метод используется тогда, когда модель компетенций относится к одной ступени работы или одной роли. Например, модель может включать перечень следующих индикаторов:

- исходные компетенции - обычно это минимальный набор требований, необходимых для допуска к выполнению работы

- выдающиеся компетенции - уровень деятельности опытного сотрудника

- отрицательные компетенции - обычно это такие стандарты поведения, которые контрпродуктивны для эффективной работы на любом уровне. Этот

метод используется, когда необходимо оценить различные степени компетенции группы работников.

Современные исследователи компетентностного подхода (А.К.Маркова, Л.А.Степнова, Е.В. Земцова, А.И. Субетто) выделяют следующие основные компетенции менеджеров:

- Ориентация на результат, достижения. Способность нести ответственность за реализацию решений, способность ставить новые амбициозные цели по достижении предыдущих. Поведение, ориентированное на задачу и на отношения.

- Гибкость. Способность быстро и адекватно реагировать на внештатные ситуации, видеть и определять проблему, находить пути ее решения, собирать команду для внедрения, давать оценку результатов.

- Способность к обучению, самообучению. Обучаемость, восприимчивость к новым методам и технологиям, умение применять новое на практике. Способность к самоанализу. Готовность проанализировать свои достижения и недостатки, посмотреть на привычные вещи другими глазами, разумно использовать чужой опыт.

- Влияние, умение убеждать. Способность отстаивать собственное мнение. Логичность при ведении конструктивных бесед. Владение техниками влияния. Умение выявлять и использовать мотивы людей. Умение задавать правильные вопросы и определять степень информированности и эмоциональное состояние партнера.

- Умение слышать других, принимать обратную связь. Умение создавать каналы двухсторонней коммуникации - абстрагироваться от своих мнений и мыслей, концентрироваться на словах собеседника. Хорошая слуховая и зрительная память. Владение разными способами обратной связи. Умение эффективно поощрять и критиковать других людей.

- Навыки презентаций, переговоров. Умение определять цели и задачи презентации, интересы аудитории. Построение эффектного вступления, связующих фраз, основной части и завершения презентации. Владение стратегиями убеждения и ораторскими навыками. Знание стадий эффективного процесса переговоров. Умение определить интересы участников, выбрать наилучшую альтернативу. Умение обсуждать, предлагать, вести позиционный торг. Владение техниками манипулирования и умение противостоять им.

- Клиентоориентированность. Знание политики и стандартов в области работы с клиентами. Ориентация на текущие и перспективные потребности клиентов. Умение вести себя корректно с разными типами «трудных» клиентов. Умение строить партнерские отношения с клиентами, умение распознавать дополнительные возможности и риски в отношении с клиентами.

- К компетенциям менеджера также можно отнести: аналитические способности, креативность, организаторские способности, умение работать в команде и др.

Модель компетенций далека от того, чтобы считаться истиной в последней инстанции, но она внесла элемент определенности в управление персоналом, которого во многих случаях не хватало. Модели компетенций могут быть и всего лишь проходящим увлечением. Такое отношение к модели компетенций складывается, если нет ответов на ключевые вопросы: зачем нужна модель компетенций, как эта модель будет использоваться, что компетенции могут дать и чего они дать не могут, что пользователи модели ожидают от компетенций.

Модель компетенций может предоставить набор критериев при сборе информации и помочь в создании инструментов и методов сбора. Компетенции могут предложить эталоны сравнения фактического исполнения работы с ожидаемым. Компетенции могут дать информацию и об алгоритмах и правилах принятия решений - при установлении рейтингов исполнения и при определении денежного вознаграждения работников.

Недавний финансово-экономический кризис показал, что отечественной экономике необходимы, во-первых, догоняющая модернизация, во-вторых, развитие на опережение на базе проведенной модернизации, то есть построение экономики знаний, инновационной экономики. Однако существуют причины, препятствующие переходу от рассуждений об инноватике и цитирования основателя теории инновационного экономического развития Йозефа Шумпетера к конкретным практическим действиям по широкому внедрению инноваций в российскую бизнес-практику.

Во-первых, инноватика как непротиворечивая система обобщенного научного знания с соответствующей системой законов, категорий, понятий и принципов пока находится на этапе становления. При этом наиболее разработанной является эмпирическая составляющая области знаний об инновациях. Однако даже, несмотря на используемые в практической деятельности применительно к инновационным идеям и разработкам приемы системно-структурного и функционального анализа, оптимизационного экономико-математического моделирования и экспертных методов, аналитики и предприятия с высокой инновационной активностью во всем мире сталкиваются с трудностями, обусловленными техническими и рыночными неопределенностями будущего новаторских идей. Еще в прошлом веке Натан Розенберг, экономист университета Stanford, утверждал, что «попытки спрогнозировать окончательное, конкретное использование инноваций часто оказываются совершенно неудачными. Чтобы предусмотреть новые возможности, которые возникают на стыке между новыми техническими способностями и социальными потребностями, необходимо огромное творческое и социальное воображение». В связи с этим требуется углубление анализа природы и характера взаимосвязей между такими составляющими инноваций, как объекты, функции, технологии и организационные формы инновационных процессов, а также результаты, последствия и показатели инновационной деятельности.

Во-вторых, в нашей стране проблема перехода к практическому внедрению инноваций отчасти связана с не совсем верным восприятием инновации как некоего полезного изобретения, способного одновременно снизить производственные затраты и увеличить выпуск продукции. При таком подходе последовательность перехода к новой экономике соответствует этапам инновационного процесса, в общем виде описывающем цепочку создания стоимости инноваций: Фундаментальные и поисковые НИР → Прикладные НИОКР → Подготовка спецификации → Подготовка оборудования, отладка технологического процесса, изготовление опытных образцов → Массовое/серийное производство инновационной продукции → Маркетинг и сбыт → Поддержание в процессе жизненного цикла продукта. А, значит, сам переход к инновационной экономике должен начинаться с форсирования развития науки, где делаются открытия, которые впоследствии подлежат инженерной разработке и превращаются в новые технологии. После этого наступает стадия производства, то есть массового внедрения этих технологий, для чего необходимы соответствующие мощности, материалы и персонал.

На первый взгляд этот подход вполне соответствует характеристике постиндустриального, информационного общества, в котором индустриальный сектор уступает свое место науке, привычная товарная продукция отдает приоритет нематериальным активам, создаваемым на основе знаний, а развитие общества и экономики определяется способностью генерировать и использовать новые знания и информацию.

Однако при более детальном рассмотрении в этом подходе можно обнаружить существенный недостаток, заключающийся в акценте на фундаментальных исследованиях и высоких научных результатах. В современном глобальном мире, где потоки новых знаний, идей и информации велики и очень мобильны, время вывода на рынок новых товаров и услуг постоянно сокращается, из-за чего срок полезного использования отдельной технологии становится короче. Это доказывает опыт таких компаний, как Xerox Corporation, IBM, Intel, Cisco, Lucent, Procter & Gamble и других. Поэтому инновационный цикл не только не заканчивается на получении существенных научных результатов, а во многом определяется этапом перевода результатов исследований на этап коммерциализации.

В связи с этим необходимы в первую очередь формирование национального инновационного мышления и выработка новых подходов к управлению инновациями, нацеленных на доведение полученных научных результатов и внешних идей до выпуска новых качественных продуктов и услуг, имеющих социальную значимость. Целесообразным представляется изменение восприятия феномена инноваций в современном мире с осознанием того, что инновации — это уже не просто технические изобретения, а новшества системного свойства, которые требуют изменения и модернизации не только производственных технологий и мощностей, но

также принципов экономической организации и управления производством. Сделать экономику инновационной сами по себе не способны ни отраслевое реструктурирование, ни модернизация производственных фондов, ни дополнительные расходы на финансирование национальных проектов и научных разработок. Инновации могут генерироваться только в инновационно организованной и инновационно управляемой экономике.

Поэтому последовательность перехода к инновационной экономике должна быть иной. Для создания экономики, генерирующей инновации, сначала требуется модернизация условий функционирования хозяйствующих субъектов и принципов управления и организации их деятельности с учетом национальной специфики менеджмента. Затем следует создание высокотехнологичных производств с одновременным развитием науки, и только потом — разработка новых технологий и их массовое внедрение.

В последовательности перехода к инновационной экономике на одном из первых мест стоит управление, поскольку новые технологии — это лишь средства инновационного развития, но для их внедрения необходимы изменения в самом характере бизнеса, в его целях и используемых для их достижения бизнес-моделях. Опыт развитых стран доказывает, что приобретение и реализация новых технологий автоматически не ведут к бесконечно долгому устойчивому росту производительности, прибыли, уровня занятости. И создать действительно новую экономику можно только преобразовав соответствующим образом бизнес-среду и все процессы бизнеса: снабжение, производство, взаимосвязь с потребителями и т. д., а также модернизировав управление этими процессами.

Следовательно, инновации возможны и необходимы не только в сфере продуктов и технологий, но и в сфере методов организации производства и управления. Внедрение управленческих инноваций в организациях реального и финансового секторов является необходимым условием управления организационным развитием хозяйствующего субъекта, обеспечивающим повышение его конкурентоспособности.

Тем не менее, многие российские компании нововведения в управлении воспринимают скорее как исключение, чем всеобщее правило ведения бизнеса. На предприятиях черной и цветной металлургии, лесного комплекса, топливной, химической, нефтехимической и пищевой промышленности применяются процессно-технологические инновации, обеспечивающие в первую очередь снижение материальных производственных затрат. Для предприятий машиностроения, промышленности строительных материалов, легкой и медицинской промышленности характерны продуктовые нововведения, обусловленные стремлением к технологическому обновлению производства, повышению качества, расширению ассортимента продукции, снижению зависимости от импортного сырья и материалов. Финансовые организации, в том числе банки, нацелены на инновации в виде технологических решений для ведения деятельности и предоставления новых услуг ввиду высокой конкуренции, в

частности с зарубежными финансовыми структурами. Однако внедрение нововведений в управлении должно быть первым этапом реализации инновационной стратегии развития организации и задавать приоритетные направления последующих преобразований в условиях повышающегося значения фактора времени, поскольку можно обладать совершенно новой технологией, но, не будучи готовым к ее внедрению в части управления, не получить ожидаемого результата или даже получить отрицательный эффект.

Сущность инновационной деятельности — от рождения научной идеи до ее коммерциализации — составляет выполнение целостной совокупности мероприятий, не только научных и прикладных, но и организационных, финансовых и коммерческих, и только их законченный комплекс приводит к инновациям — к внедрению на рынок или в производство новых или усовершенствованных продуктов и процессов.

При проведении внедренческих разработок должны определяться такие важнейшие характеристики инновации, как формы и источники необходимых для производства и реализации нового продукта инвестиций, их объемы, условия привлечения инвестиционных ресурсов, а с учетом этих параметров уточняются объемы и структура затрат на его производство и реализацию, цены и ценовая политика производителя (продавца, поставщика услуг), объемы продаж и конкретизированные величины дохода, прибыли от продаж и эффекта (социального, экономического или комплексного) от использования нового продукта. Во многих случаях значимым является наличие маркетингового плана реализации инновационного продукта. Кроме того, принципиально важной задачей реализации внедренческих разработок является формирование организационной структуры реализации новшества, включающей совокупность заинтересованных в ней индивидов, организаций и предприятий и определяющей связи между ними.

Поэтому актуальными являются проблемы исследования, разработки и внедрения новых методов организационного управления развитием компаний реального и финансового секторов экономики, а также оценки применимости этих методов к условиям отдельных отраслей и практике функционирования конкретных организаций. Решение этих проблем в среде российского бизнеса связано с определенными трудностями объективного характера.

В силу резкого перехода отечественной экономики от административной системы к рыночной отсутствовал этап эволюционного развития управленческих подходов, во время которого организации на практической основе смогли бы в индивидуальном порядке выработать культуру корпоративного управления, позволяющую собственникам и руководителям, исходя из долгосрочных и текущих потребностей, выстроить и структурировать функции систем корпоративного управления, начиная от формулирования миссии, видения, стратегии, системы целей каждой организации и заканчивая определением конкретных инструментов реализации функций управления.

Российские коммерческие организации и банки, сталкиваясь с необходимостью разработки собственных стратегий и определения инструментов их реализации, пытаются заимствовать зарубежные управленческие теории и методики. Безусловно, в развитых странах в рассматриваемой области накоплен громадный опыт, воплотившийся во внутренней культуре корпоративного поведения. Однако, например, подходы к организации управленческого учета, бюджетирования, контроллинга, управлению качеством, реинжинирингу бизнес-процессов, созданию систем планирования ресурсов (ERP), систем управления отношениями с клиентами (CRM) и других ныне популярных методик возникали в практике зарубежных предприятий и финансовых институтов в разное время, для разных целей и могут быть интегрированы, связаны между собой только с учетом эволюции развития и очередности их появления. Зарубежные коммерческие организации последовательно решали возникающие перед ними задачи управления, осваивали соответствующие новые инструменты и технологии, определяя на практике сферы и границы их истинной применимости. В развитых странах западная теория менеджмента имеет более чем двухвековую историю, и опыт ее практического применения и соответствующие управленческие технологии являются гораздо более развитыми, чем в России, куда эта теория в ее современном виде пришла только в начале 1990-х гг.

Поэтому представляется нецелесообразным копировать зарубежный опыт без учета и отечественного менталитета, и специфики социально-экономических условий. Так, например, опыт Японии доказывает, что учет особенностей национальной системы ценностей при построении модели управления дал высокие результаты. И хотя эта основанная на индивидуализме модель впоследствии стала тормозом развития экономики Японии, знание о ее слабых сторонах и ограничениях позволили сформулировать и успешно использовать идеи командной работы (teambuilding) в американском менеджменте.

В связи с изложенным представляется, что менеджменту российских коммерческих организаций, а также образовательным учреждениям, занимающимся подготовкой менеджеров разных уровней, следует обратить особое внимание на современные универсальные управленческие концепции, сочетающие научные подходы с практикой. К таким концепциям, в частности, можно отнести подходы, изложенные в работах профессора университета Макгилла (Монреаль, Канада) Генри Минцберга и ведущего мирового эксперта в области повышения эффективности бизнеса Ицхака Калдерона Адизеса, директора Института Адизеса. Идеи названных авторов требуют творческого осмысления на предмет их развития и модификации с целью практического использования в российской управленческой практике.

Генри Минцберг еще в докризисный период в своей книге с неоднозначным названием «Требуются управленцы, а не выпускники МВА» указывал на то, что сложившаяся система подготовки управленческих кадров

в ведущих зарубежных бизнес-школах испытывает серьезные проблемы, следствием чего являются негативные явления, сказывающиеся на практике управления, на развитии организаций и современного общества в целом.

Согласно подходу Г. Минцберга, для успешного управления необходимо достижение баланса всех четырех стилей менеджмента, что представляет собой нетривиальную задачу и должно учитываться при подготовке и повышении квалификации менеджеров.

Концепция менеджмента известного американского ученого и бизнес-консультанта Ицхака Адизеса уже вызвала заинтересованность со стороны российских специалистов. Методология И. Адизеса предполагает выделение четырех ролей менеджмента: **Producing results** — производящая результаты, ради которых существует данная организация и которые определяют ее результативность, **Administering** — административная, обеспечивающая эффективность, **Entrepreneuring** — предпринимательская, обеспечивающая управление изменениями, и **Integrating** — интегрирующая, объединяющая элементы организации для обеспечения ее жизнеспособности в долгосрочной перспективе.

И хотя И. Адизес считает, «что никто не может блестяще выполнять все четыре функции в любой момент и в любой ситуации», он же замечает, что «хороший руководитель должен владеть по крайней мере минимальными навыками выполнения каждой функции. Если хотя бы одна из функций не выполняется, мы имеем дело с определенной моделью неправильного менеджмента».

Соответственно, современные менеджеры должны обладать набором компетенций, содержание которых базируется на необходимости сочетания приведенных на рисунке 5 четырех стилей управления, выделенных Г. Минцбергом, и ролей менеджмента, определенных И. Адизесом.

Фактически совершенствование менеджерских навыков происходит в течение всей трудовой жизни управленца, как в процессе выполнения своих должностных обязанностей, так и посредством непрерывного профессионального образования. Непрерывное профессиональное образование заключается в формировании и развитии профессионально-трудовых личностных качеств человека, начиная от выявления и первичного развития этих качеств в системе допрофессионального образования и воспитания и продолжая их развитие в процессе получения базового профессионального образования, обогащая и обновляя в течение трудовой деятельности имеющиеся профессиональные знания, умения, навыки в образовательных учреждениях различных типов, в том числе корпоративных, а также посредством самообразования. Подготовка менеджеров осуществляется на следующих образовательных уровнях: в системе высшего профессионального образования (ВПО) готовятся бакалавры и магистры, в системе дополнительного профессионального образования (ДПО) осуществляется переподготовка, повышение квалификации и подготовка

менеджеров с получением дополнительной квалификации «Мастер делового администрирования — Master of business administration (MBA)»(рис.16).



Рис. 1. Программы профессиональной подготовки кадров экономического и управленческого профилей в системе непрерывного профессионального образования

Представляется, что при подготовке менеджеров разных уровней в системе непрерывного профессионального образования следует делать различные акценты на ролях, стилях, навыках и компетенциях, необходимых тому или иному управленческому звену (рис. 2).



Рис. 2. База для понимания разницы в компетенциях, обеспечиваемых подготовкой менеджеров по программам разных уровней (кликните по изображению, чтобы увеличить его)

Соответствующим образом должны меняться подходы к содержательному наполнению программ подготовки менеджеров разных уровней с целью обеспечения их преемственности и синхронизации. На уровне бакалавриата акцент делается на инструменты управления, на уровне магистратуры — на функции управления и их взаимосвязи, на уровне дополнительного профессионального образования — на интеграцию функций бизнеса и менеджмента (рис.3).

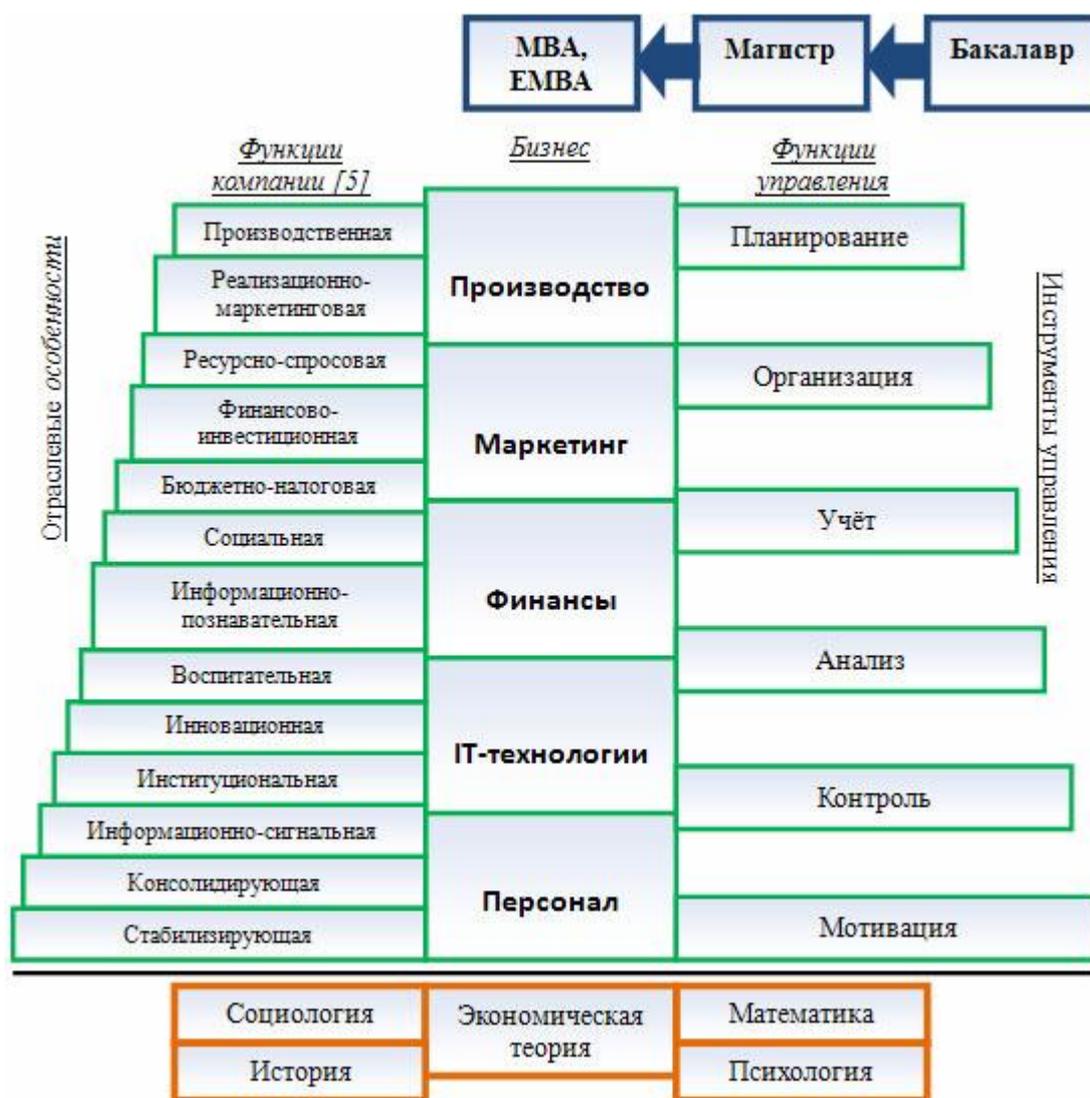


Рис. 3. Содержательное наполнение программ подготовки менеджеров с целью обеспечения их взаимосвязи и преемственности

Так, образовательные программы для менеджеров высшей квалификации (МВА) должны быть как минимум нацелены на сбалансированное формирование компетенций следующих видов:

- индивидуальные: управление собой, стратегическое и рефлексивное мышление;
- межличностные: управление отдельными людьми, группами, организацией, обеспечение горизонтальных и вертикальных взаимодействий;
- коммуникативно-информационные: вербальное и невербальное общение, анализ, синтез и моделирование;
- управленческие: по функциям и инструментам управления.

Для охвата всех перечисленных видов компетенций программы подготовки менеджеров высшей квалификации должны включать ряд последовательно реализуемых и взаимосвязанных блоков и направлений (рис. 4).



Рис. 4. Обеспечение охвата всех компетенций и взаимосвязи направлений подготовки для менеджеров высшей квалификации

Помимо содержательного наполнения программ подготовки менеджеров для инновационной экономики на основе компетентного подхода необходимо отметить ряд дополнительных проблем, требующих дальнейшего отдельного рассмотрения. К числу таких вопросов можно отнести следующие: использование блоков международных профессиональных сертификаций в качестве основы для обеспечения преемственности и синхронизации программ ВПО и ДПО, совершенствование методов преподавания и методики обучения в части индивидуализации теоретически обоснованных и практически ориентированных программ подготовки, модернизацию методического обеспечения обучения, совершенствование форм обучения в части развития интерактивных подходов.

В заключение следует отметить, что для достижения максимальной эффективности, прибыльности, конкурентоспособности бизнеса и максимизации его стоимости владельцам и топ-менеджерам российских компаний и банков необходимо строить и совершенствовать системы управления не только на базе классической западной, а на основе уникальной и специализированной российской модели менеджмента, основанной на собственных практиках ведения бизнеса в российских условиях, на идеях и разработках отечественных экономистов и на отдельных элементах передовых зарубежных управленческих технологий, отобранных в результате тщательного изучения и анализа основополагающих взглядов и принципов западной теории менеджмента. Такой подход необходим для разработки инновационных технологий менеджмента, отвечающих требованиям системности, комплексности, сбалансированности и базирующихся на применении индивидуального набора управленческих инструментов для конкретной организации, функционирующей в конкретной

стране и в рамках соответствующей культуры, находящейся на определенном этапе исторического развития.

В условиях перехода России на инновационный путь развития отечественным организациям понадобится наряду с обобщением собственных управленческих идей собирать, фильтровать и подвергать научно-практическому критическому осмыслению наилучшие зарубежные бизнес-практики на предмет их применимости и возможностей адаптации к нашим условиям, в отдельных отраслях и видах деятельности. Для того чтобы менеджмент российских компаний был способен это делать, отечественные программы подготовки должны охватывать все необходимые современному менеджеру навыки и умения, иметь преемственность и взаимосвязь, но делать акценты на различных наборах компетенций, требующихся менеджерам разных уровней.

Библиографический список

1. Батышев, С.Я. Профессиональная педагогика // С.Я. Батышев. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 2012. –420с.
2. Бордовская, Н.В. Педагогика // Н.В. Бордовская. – СПб.: Питер, 2012.-342с.
3. Мильнер, Б.З. Теория организации: Учебник // Б.З. Мильнер. – 2-е изд., перераб. И доп. – М.: ИНФРА-М, 2011. – 480с.
4. Подласный, И.П. Педагогика // И.П. Подласный. — М.: Высшее образование, 2013.- 231с.
5. Симоненко, В.Д. Общая и профессиональная педагогика // В.Д. Симоненко.– М.: Вентана-граф, 2011.-378с.

В.В. Садырин, А.А. Саламатов

ОСОБЕННОСТИ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОГО И ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО СТАТУСА АВТОНОМНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Предпосылки к изменению статуса бюджетных учреждений вызревали давно. В конце 2006 года был принят Федеральный закон от 03.11.2006 № 174-ФЗ «Об автономных учреждениях».

Примерно с середины 2007 года, когда на федеральном уровне была полностью сформирована необходимая нормативная правовая база, стало возможным на региональном и муниципальном уровнях создавать правовые механизмы для организации деятельности автономных образовательных учреждений.

Автономным учреждением признается некоммерческая организация, созданная Российской Федерацией, субъектом Российской Федерации или муниципальным образованием для выполнения работ, оказания услуг в целях осуществления предусмотренных законодательством Российской Федерации полномочий органов государственной власти, полномочий органов местного самоуправления в сферах науки, образования, здравоохранения, культуры,

социальной защиты, занятости населения, физической культуры и спорта, а также в иных сферах⁴⁰.

Действительно, автономные учреждения по своему статусу стали схожи со статусом бюджетных организаций после вступления в силу федерального закона от 08.05.2010 № 83-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений». Но все-таки имеются принципиальные различия в их правовом статусе. Государство предоставляет автономным учреждениям более широкие возможности в части распоряжения полученными от приносящей доход деятельности денежными средствами, а именно предоставляет возможность открывать счета в кредитных организациях и вносить с согласия собственника денежные средства и иное имущество в уставный (складочный) капитал других юридических лиц и выступать их учредителем или участником. Бюджетным учреждениям также разрешено с согласия собственника вносить денежные средства и иное имущество в уставный (складочный) капитал других юридических лиц, но *за исключением недвижимого и особо ценного движимого*. Также автономные учреждения больше контролируются со стороны общества. Органом такого контроля выступает наблюдательный совет, который должен быть создан в каждом учреждении. Причем в этом наблюдательном совете должно быть

не более трети чиновников. Автономное образовательное учреждение в соответствии с Бюджетным кодексом РФ не является получателем бюджетных средств⁴¹.

Финансирование осуществляется в виде субсидии, все операции с денежными средствами осуществляются через расчетный счет в кредитной организации, открытой учреждением.

В отличие от казенных учреждений, деятельность которых финансируется собственником их имущества – учредителем на основе бюджетной сметы, автономные учреждения финансируют перечисления субсидии на выполнение задания учредителя (с учетом других определенных Законом об автономных учреждениях необходимых расходов). Субсидии

зачисляются на счета автономных образовательных учреждений, открытые ими в кредитных организациях, и их расходование не контролируется органами Казначейства. Автономное образовательное учреждение самостоятельно использует полученную из бюджета субсидию на выполнение государственного (муниципального) задания, неся при этом ответственность за своевременное и полное исполнение задания учредителя. Помимо выполнения задания, автономное образовательное учреждение вправе заниматься предпринимательской деятельностью в рамках определенных в его уставе видов деятельности. Доходы автономного образовательного учреждения от осуществления предпринимательской

⁴⁰ Федеральный закон от 03.11.2006 № 174-ФЗ «Об автономных учреждениях»

⁴¹ Бюджетный кодекс Российской Федерации от 31.07.1998 N 145-ФЗ

деятельности поступают в его самостоятельное распоряжение. При этом учредитель не несет субсидиарную ответственность по обязательствам автономного учреждения, а автономное образовательное учреждение не несет ответственность по обязательствам учредителя.

Предоставив автономным учреждениям возможность оказывать платные услуги в рамках уставной деятельности помимо выполнения задания учредителя, федеральный центр, по всей видимости, рассчитывал, что большинство действующих в Российской Федерации бюджетных учреждений, имеющих хоть какие-то доходы от предпринимательской деятельности, пожелают сменить статус бюджетного учреждения на статус автономного образовательного учреждения. Однако этого не произошло.

В идеологическом ключе закон об уточнении статуса бюджетных учреждений является прогрессивным. Однако при реформировании бюджетной сети необходимо было сначала доработать и отладить механизм функционирования автономных образовательных учреждений, а уж затем переносить его в массовом порядке на действующие бюджетные образовательные учреждения.

Согласно Федеральному закону от 8 мая 2010 г. № 83-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений» автономным образовательным учреждением признается некоммерческая организация, созданная Российской Федерацией, субъектом Российской Федерации или муниципальным образованием для выполнения работ, оказания услуг в целях осуществления предусмотренных законодательством РФ полномочий органов государственной власти, полномочий органов местного самоуправления в сферах науки, образования, здравоохранения, культуры, социальной защиты, занятости населения, физической культуры и спорта, а также в иных сферах.⁴²

Как следует из статьи 120 ГК РФ, автономное образовательное учреждение — это разновидность учреждения, одной из особенностей которого является способ финансирования заведения. Если бюджетное учреждение финансирует соответствующий бюджет, то автономное получает средства частично из бюджета, а частично из других, не запрещенных федеральным законом источников. Одним из них является самостоятельная коммерческая деятельность. Средства финансирования доводятся до автономного образовательного учреждения путем их передачи в виде субвенций и субсидий через расчетные счета в кредитных учреждениях.

В управлении автономным образовательным учреждением, в отличие от бюджетного, могут принимать участие не только учредители и руководители, но и члены наблюдательного совета, а также другие органы, которые могут быть предусмотрены федеральными законами.

⁴² Собрание законодательства РФ. 2010. № 19, ст. 2291 (вступило в силу с 1 января 2011 г., за исключением отдельных положений, вступивших в силу со дня официального опубликования).

Управляющие вправе распоряжаться средствами учреждения самостоятельно, в том числе доходами от использования имущества, принадлежащего автономному учреждению.

Руководство учреждением вправе вносить имущество в уставный капитал других юридических лиц, передавать имущество автономного образовательного учреждения другим юридическим лицам. Правда с согласия учредителей учреждения.

В то же время автономное образовательное учреждение отвечает перед кредиторами не только денежными средствами, находящимися в его распоряжении, но и имуществом учреждения. Исключение составляет имущество относящееся к категории особо ценного движимого. Это такое имущество, без которого учреждению было бы затруднительно вести свою деятельность. Его перечень определяет правительство Российской Федерации.

Правовое положение, порядок создания и организации деятельности автономных образовательных учреждений регулируется Федеральным законом от 3 ноября 2006 года «Об автономных учреждениях». Одновременно с указанным Законом был принят также Федеральный закон № 175-ФЗ «О внесении изменений в законодательные акты Российской Федерации в связи с понятием Федерального закона «Об автономных учреждениях», а также в целях уточнения правоспособности государственных и муниципальных учреждений».

Закон об автономных учреждениях вступил в силу в начале января 2007 года (в соответствии со ст. 21 – по истечении 60 дней со дня опубликования), однако создавать автономные учреждения стало возможно только после принятия ряда постановлений Правительства РФ, регулирующих отдельные вопросы деятельности автономных образовательных учреждений.

Много отличий автономного образовательного учреждения от бюджетного и в ведении бухгалтерского и налогового учета.

Так обособленному учету подлежат средства, полученные в виде субвенций (субсидий), недвижимое и особо ценное движимое имущество, которое приобретено за счет средств учредителей, доходы от хозяйственной деятельности. В то время как бюджетные учреждения учитывают бюджетные средства и доходы от приносящей прибыль деятельности.

В отличие от бюджетных учреждений, автономным необходимо проводить аудиторскую проверку деятельности учреждения. И кроме того они должны ежегодно публиковать отчет о своей деятельности и об использовании имущества учредителей. Зато у автономных образовательных учреждений меньше органов, куда необходимо представлять информацию о своей деятельности:

- налоговые органы;
- органы государственной статистики;
- другие органы и лиц, указанные в законодательстве.

Основной деятельностью автономного образовательного учреждения является та, которая служит достижению целей ради которых создано учреждение. При этом деятельность, установленная учредителем в качестве обязательного задания выполняется бесплатно или частично оплачивается лицами, которым оказывают услуги или для которых выполняют работы.

Автономное образовательное учреждение, как организационно-правовая форма некоммерческой организации, в российском законодательстве появилось после принятия Федерального закона от 3 октября 2006 г. № 174-ФЗ «Об автономных учреждениях». С учетом данного закона все образовательные учреждения в Российской Федерации делятся на три вида:

- частные (негосударственные и немунципальные);
- государственные (федеральные или региональные);
- муниципальные.

Государственные и муниципальные образовательные учреждения, в свою очередь, могут быть двух типов: бюджетными; автономными. При этом негосударственные и немунципальные образовательные учреждения (частные) не могут быть автономными.

Само название типа государственного (муниципального) учреждения – «автономное» – указывает на самостоятельную деятельность (бухгалтерскую, финансово-хозяйственную).

Речь идет не о полной независимости образовательного учреждения, поскольку автономное образовательное учреждение представляет собой тип уже существующей организационно-правовой формы юридических лиц – «учреждение» (пункт 1 статьи 120 Гражданского кодекса РФ).

Автономным образовательным учреждением признается некоммерческая организация, созданная Российской Федерацией, субъектом Российской Федерации или муниципальным образованием для выполнения работ, оказания услуг в целях осуществления предусмотренных законодательством РФ полномочий органов государственной власти, полномочий органов местного самоуправления в сферах науки, образования, здравоохранения, культуры, социальной защиты, занятости населения, физической культуры и спорта.

Автономные образовательные учреждения могут создаваться:
путем учреждения (вновь образуется);
путем изменения типа существующего государственного (муниципального) учреждения.

Федеральное автономное образовательное учреждение создается на базе имущества, находящегося в федеральной собственности, по решению Правительства РФ на основании предложений федеральных органов исполнительной власти, если иное не предусмотрено нормативным правовым актом Президента РФ.

Региональное (муниципальное) автономное образовательное учреждение создается высшим исполнительным органом государственной

власти субъекта РФ (местной администрацией муниципального образования) на базе имущества, находящегося в региональной (муниципальной) собственности по согласованию с исполнительным органом государственной власти (органом местного самоуправления), на которые возложено управление государственным (муниципальным) имуществом.

Автономное образовательное учреждение может иметь только одного учредителя. Федеральный закон «Об автономных учреждениях» устанавливает, что учредителем автономного образовательного учреждения является:

Российская Федерация – в отношении автономного образовательного учреждения, которое создано на базе федерального имущества;

субъект РФ – в отношении автономного образовательного учреждения, которое создано на базе регионального имущества;

муниципальное образование – в отношении автономного образовательного учреждения, которое создано на базе муниципального имущества.

Правительством РФ, органом государственной власти субъекта РФ, органом местного самоуправления может быть определен перечень государственных (муниципальных) учреждений, тип которых не подлежит изменению.

Постановлением Правительства РФ от 24 декабря 2007г. № 924 утвержден порядок подготовки предложений о создании федеральных автономных образовательных учреждений путем изменения типа существующих федеральных государственных учреждений. В соответствии с данными правилами образовательное учреждение представляет органу исполнительной власти, в ведении которого оно находится (учредителю), предложение с обоснованием целесообразности создания автономного образовательного учреждения и копию решения об одобрении изменения типа существующего бюджетного учреждения высшего коллегиального органа или руководителя образовательного учреждения. Учредитель готовит предложение по установленной форме и проект решения о создании автономного образовательного учреждения. Данные документы согласовываются с органом исполнительной власти, осуществляющим управление имуществом субъекта РФ или муниципалитета.

Постановлением Правительства РФ от 28 мая 2007г. №325 «Об утверждении формы предложения о создании автономного образовательного учреждения путем изменения типа существующего государственного или муниципального учреждения».

Предложение о создании автономного образовательного учреждения подготавливается с согласия либо по инициативе государственного (муниципального) учреждения. Тем самым, закон призван обеспечить принцип добровольности изменения типа учреждения и учесть интересы педагогического коллектива.

Окончательное решение о создании автономного образовательного учреждения на базе имущества, находящегося в собственности субъекта РФ (муниципалитета), принимается высшим исполнительным органом государственной власти субъекта РФ (администрацией местного образования). При отсутствии согласия органов власти создание автономного образовательного учреждения невозможно.

Если уполномоченный орган примет решение о создании автономного образовательного учреждения путем изменения существующего типа государственного (муниципального) учреждения, он обязан в соответствии со статьей 60 Гражданского кодекса РФ, письменно уведомить об этом кредиторов государственного (муниципального) учреждения. Кредитор после получения уведомления вправе потребовать прекращения или досрочного исполнения обязательства, должником по которому является данное государственное (муниципальное) учреждение, и возмещения причиненных убытков.

При создании автономного образовательного учреждения путем изменения существующего типа бюджетного учреждения закон устанавливает ряд правовых гарантий:

Во-первых, автономное образовательное учреждение вправе осуществлять перечисленные в его уставе виды деятельности на основании лицензии, свидетельства о государственной аккредитации и иных разрешительных документов, которые были ранее выданы государственному (муниципальному) учреждению, до окончания срока действия таких документов. Иначе говоря, не требуется повторного прохождения процедур лицензирования и государственной аккредитации автономного образовательного учреждения.

Во-вторых, не допускается изымать или уменьшать имущество, уже закрепленное за государственным или муниципальным учреждением.

В-третьих, не должны нарушаться конституционные права граждан, в том числе право на получение бесплатного и общедоступного образования.

В-четвертых, выделяемые из бюджета средства и предоставляемое учредителем автономному учреждению имущество должны быть достаточными для осуществления уставной деятельности.

При изменении типа существующего государственного или муниципального учреждения в его устав вносятся соответствующие изменения (часть 14 статьи 5 Федерального закона «Об автономных учреждениях»).

Изменения устава коснутся общих положений, структуры и полномочий органов управления автономным образовательным учреждением, хозяйственно-финансовой деятельности, порядка управления учреждением. В этой связи целесообразно разработать полностью новый устав автономного образовательного учреждения.

В соответствии со статьей 7 Федерального закона «Об автономных учреждениях» в уставе автономного образовательного учреждения в обязательном порядке указываются:

1) наименование автономного образовательного учреждения, включающее в себя слова «автономное образовательное учреждение» и содержащее указание на характер его деятельности, а также на собственника его имущества;

2) место нахождения автономного образовательного учреждения (юридический и фактический адрес);

3) сведения об органе, осуществляющем функции и полномочия учредителя автономного образовательного учреждения;

4) цель, задачи и предмет деятельности автономного образовательного учреждения;

5) исчерпывающий перечень видов деятельности, которые автономное образовательное учреждение вправе осуществлять в соответствии с целями, для достижения которых оно создано;

6) сведения о филиалах, представительствах автономного образовательного учреждения;

7) структура, компетенция органов автономного образовательного учреждения, порядок их формирования, сроки полномочий и порядок деятельности таких органов;

8) иные предусмотренные федеральными законами сведения (пункт 2 статьи 52 ГК РФ, статья 13 Закона РФ «Об образовании»).

Автономное образовательное учреждение является самостоятельным юридическим лицом, от своего имени приобретает и осуществляет имущественные и личные неимущественные права, несет обязанности, выступает истцом и ответчиком в суде (пункт 1 статьи 48 ГК РФ).

Автономное образовательное учреждение может быть создано двумя путями: путем учреждения или путем изменения типа уже существующего бюджетного учреждения. Во втором случае происходит преобразование способа управления юридическим лицом. Основным условием создания автономного образовательного учреждения из бюджетного является необходимость соблюдения конституционных прав граждан. То есть в этой ситуации не предполагается изменение профиля учреждения. Если оно являлось учреждением по обслуживанию культурных потребностей населения, эта деятельность должна остаться основной.

Интересно, что создание путем изменения способа управления не является реорганизацией. Следовательно, трудовые отношения с работниками не изменяются.

К преимуществам автономного образовательного учреждения с точки зрения самого учреждения относятся:

- получение бюджетного финансирования в форме субсидий;
- утрата статуса получателя бюджетных средств, а следовательно, отсутствие казначейского контроля за расходованием бюджетных ресурсов;

- возможность распоряжаться заработанными средствами (поступлениями от платных услуг) также без постоянного контроля со стороны учредителя, казначейства и финансового органа.

- Фактически статус автономного образовательного учреждения удобен тем ОУ, которые активно привлекают средства из внебюджетных источников, причем чем больше таких денежных средств у учреждения, чем активнее оно ведет приносящую доход деятельность, тем сильнее его стесняют ограничения, существующие для бюджетных учреждений. А ОУ, которые не изыскивали возможности получать дополнительные доходы, удобнее оставаться бюджетными. В этом смысле тип учреждения играет ключевую роль для ведения учреждением предпринимательской и иной приносящей доход деятельности, привлечения ресурсов.

- В соответствии с пп. 14 п. 1 ст. 251 НК РФ доходы в виде субсидий, выделенные автономным образовательным учреждениям, относятся к средствам целевого финансирования, не учитываемым при определении базы по налогу на прибыль организаций. При этом налогоплательщики, получившие средства целевого финансирования, обязаны вести отдельный учет доходов (расходов), полученных (произведенных) в рамках целевого финансирования. При отсутствии такого учета у налогоплательщика, получившего средства целевого финансирования, они рассматриваются как подлежащие налогообложению с даты их получения. Назначение использования средств целевого финансирования определяется организацией – источником целевого финансирования или федеральными законами.⁴³

- При применении указанной нормы необходимо учитывать особенности финансового обеспечения деятельности АУ, предусмотренные Федеральным законом от 03.11.2006 № 174-ФЗ «Об автономных учреждениях» и бюджетным законодательством.

- Из положений ст. 4 Федерального закона от 03.11.2006 № 174-ФЗ следует, что автономное образовательное учреждение осуществляет деятельность, связанную с выполнением работ, оказанием услуг, осуществляет в соответствии с государственным (муниципальным) заданием, которое устанавливает для него учредитель.

- Согласно положениям ст. 78.1 БК РФ финансовое обеспечение деятельности автономного образовательного учреждения осуществляется в форме субсидий на возмещение нормативных затрат, связанных с оказанием им в соответствии с государственным (муниципальным) заданием государственных (муниципальных) услуг (выполнением работ). Также могут предоставляться субсидии и на иные цели.

- Таким образом, деятельность автономного образовательного учреждения, финансирование которой производится за счет субсидий из бюджета субъекта РФ, должна осуществляться в соответствии с

⁴³ Письмо Минфина РФ от 30.05.2011 № 03-07-11/151 «О применении НДС и налога на прибыль организаций в отношении субсидий»

государственным заданием. Только в этом случае субсидии, выделенные автономным образовательным учреждениям, при определении налоговой базы по налогу на прибыль не учитываются на основании вышеуказанного пп. 14 п. 1 ст. 251 НК РФ.

Автономное образовательное учреждение вправе получать банковские кредиты, открывать счета в коммерческих банках, получать дивиденды, приобретать акции. Таким образом, появляется больше возможностей для обновления оборудования, мебели, обеспечения своевременного текущего ремонта помещений, повышения заработной платы сотрудникам и др. Как следствие, у автономного образовательного учреждения есть возможность для повышения качества оказания услуг и соответственно привлечения большего числа потребителей и получения больших сумм платежей за оказание платных услуг.⁴⁴

Доходы автономного образовательного учреждения остаются в его самостоятельном распоряжении, используются им для достижения целей, ради которых оно создано, не относятся к доходам бюджета. Заработанные автономным образовательным учреждением денежные средства и приобретенное за счет них имущество (здания, оборудование и др.) не могут быть переданы другим государственным (муниципальным) организациям.

Автономное образовательное учреждение, с согласия своего учредителя, вправе вносить денежные средства и иное имущество в уставный (складочный) капитал коммерческих организаций.

Постановления Правительства РФ по автономным образовательным учреждениям регулируют те вопросы создания и организации деятельности последних, нормы по которым прямо не прописаны в Законе об автономных учреждениях.

Автономные учреждения (как и бюджетные учреждения нового типа) по своему статусу и особенностям функционирования во многом приближены к негосударственным (немуниципальным) некоммерческим организациям, и порядок их бюджетного финансирования соответствует характеру их правового положения. Органами государственной власти и органами местного самоуправления финансируется *не существование* автономного образовательного учреждения – а его *деятельность* по выполнению государственного (муниципального) задания с учетом всех необходимых для осуществления этой деятельности расходов.

Согласно п. 3 ст. 4 Закона об автономных учреждениях за счет средств соответствующего бюджета финансируются расходы автономных образовательных учреждений:

⁴⁴ В отличие от бюджетных учреждений, автономные образовательные учреждения не обязаны осуществлять все операции с безналичными денежными средствами через лицевые счета, открытые в федеральном казначействе, что будет способствовать значительному повышению мобильности финансовых потоков и тем самым позволит более оперативно решать неотложные финансовые вопросы.

на выполнение автономным образовательным учреждением задания учредителя на оказание государственных (муниципальных) услуг (выполнение работ);

на содержание недвижимого имущества и особо ценного движимого имущества, закрепленных за автономным образовательным учреждением учредителем или приобретенных автономным образовательным учреждением за счет средств, выделенных ему учредителем на приобретение такого имущества, расходов на уплату налогов, в качестве объекта налогообложения по которым признается соответствующее имущество, в том числе земельные участки;

на мероприятия, направленные на развитие автономных образовательных учреждений, перечень которых определяется учредителем.

При этом если автономное образовательное учреждение с согласия учредителя сдает в аренду недвижимое или особо ценное движимое имущество, то расходы на содержание этого имущества финансируются за счет средств учреждения.

Финансирование автономных образовательных учреждений из бюджета соответствующего уровня осуществляется в форме субсидий на выполнение государственного (муниципального) задания. Согласно п. 1 ст. 78.1 Бюджетного кодекса РФ автономным учреждениям также могут предоставляться субсидии на иные цели, помимо выполнения задания учредителя. Таким образом, бюджетное финансирование автономных образовательных учреждений имеет строго целевой характер и направлено на обеспечение выполнения государственного (муниципального) задания на оказание услуг (выполнение работ) в соответствии с основными видами деятельности, предусмотренными в уставе учреждения.

Помимо выполнения задания учредителя автономные учреждения вправе оказывать услуги и выполнять работы на платной основе – в соответствии с основными видами деятельности, утвержденными в уставе.

Можно выделить четыре основных источника финансирования автономных образовательных учреждений в соответствии с положениями законодательства Российской Федерации:

1) бюджетное финансирование выполнения задания учредителя на оказание государственных (муниципальных) услуг (выполнение работ) в соответствии с основными уставными видами деятельности автономного образовательного учреждения;

2) бюджетное финансирование автономного образовательного учреждения на иные цели (включая мероприятия по развитию автономного образовательного учреждения);

3) доходы автономного образовательного учреждения от оказания платных услуг, помимо выполнения задания учредителя в соответствии с видами его уставной деятельности;

4) добровольные взносы, грантовые и спонсорские средства и иные источники финансирования автономного образовательного учреждения.

В соответствии с п. 11 ст. 5 Закона об автономных учреждениях при создании автономного образовательного учреждения путем изменения типа существующего государственного или муниципального учреждения не допускается изъятие или уменьшение имущества (в том числе денежных средств), закрепленного за государственным или муниципальным учреждением. Однако на практике эта норма не гарантирует сохранения за автономным образовательным учреждением прежнего объема бюджетного финансирования, который у него был до изменения типа.

Государственное (муниципальное) задание является основным документом, определяющим параметры деятельности автономного образовательного учреждения в той части, в какой она осуществляется за счет бюджетных средств.

Условия и порядок формирования задания учредителя в отношении автономного образовательного учреждения, созданного на базе имущества, находящегося в федеральной собственности, определены Постановлением Правительства РФ от 18 марта 2008 года № 182 «Об условиях и порядке формирования задания учредителя в отношении автономного образовательного учреждения, созданного на базе имущества, находящегося в федеральной собственности, и порядке финансового обеспечения выполнения задания».

Финансовое обеспечение выполнения задания федеральным автономным образовательным учреждением с учетом расходов на содержание закрепленного за ним государственного имущества и уплату налогов осуществляется в форме субсидий из федерального бюджета на основании соглашения между автономным образовательным учреждением и его учредителем.

Типовая форма соглашения между учредителем и федеральным автономным образовательным учреждением о порядке и условиях предоставления субсидии на возмещение нормативных затрат на оказание услуг (выполнение работ) физическим и (или) юридическим лицам утверждена приказом Минэкономразвития России от 3 декабря 2008 года № 423.

Основой для расчета размера субсидии на финансовое обеспечение государственного задания для федеральных автономных образовательных учреждений являются *нормативные затраты*:

на оказание государственных услуг в рамках государственного задания;
на содержание соответствующего недвижимого имущества и особо ценного движимого имущества, закрепленного за федеральным бюджетным или автономным образовательным учреждением или приобретенного учреждением за счет средств, выделенных ему учредителем на приобретение такого имущества (за исключением имущества, сданного в аренду), с учетом расходов на уплату налогов, в качестве объекта налогообложения по которым признается соответствующее имущество, в том числе земельные участки. Минэкономразвития России своим приказом от 17 апреля 2009 года

№ 134 утвердило «Методические рекомендации по расчету нормативных затрат на содержание недвижимого имущества и особо ценного движимого имущества, закрепленного за федеральным автономным образовательным учреждением или приобретенного федеральным автономным образовательным учреждением за счет средств, выделенных ему учредителем на приобретение такого имущества (за исключением имущества, сданного в аренду с согласия учредителя), а также на уплату налогов, в качестве налогообложения по которым признается соответствующее имущество, в том числе земельные участки».

В соответствии с п. 2 ст. 4 Закона об автономных учреждениях учредитель устанавливает задания для автономного образовательного учреждения в соответствии с предусмотренной его уставом основной деятельностью.

Автономное образовательное учреждение осуществляет в соответствии с заданиями учредителя и обязательствами перед страховщиком по обязательному социальному страхованию деятельность, связанную с выполнением работ, оказанием услуг.

Таким образом, задание учредителя в отношении автономного образовательного учреждения включает в себя все виды услуг и работ, которые автономное образовательное учреждение оказывает полностью или частично за счет средств бюджета, в рамках своей уставной деятельности. При этом, в соответствии с п. 2 ст. 4 Закона об автономных учреждениях, автономное образовательное учреждение *не вправе отказаться* от выполнения государственного (муниципального) задания.

В зависимости от того, на какой вид деятельности устанавливается задание – на оказание государственных (муниципальных) услуг или на выполнение работ, – перечень требований к составу задания различен. При этом требования к составу задания не зависят от того, какое именно учреждение осуществляет оказание услуг (выполнение работ) – бюджетное, автономное, казенное или иной негосударственный и немunicipальный поставщик, оказывающий государственные (муниципальные) услуги (выполняющий работы).

Требования к содержанию государственных (муниципальных) заданий на оказание услуг (выполнение работ) определен в ст. 69.2 Бюджетного кодекса РФ.

В соответствии с положениями п. 1 указанной статьи задание на выполнение работ должно содержать: показатели, характеризующие качество и (или) объем (содержание) оказываемых государственных (муниципальных) услуг (выполняемых работ);

порядок контроля за исполнением государственного (муниципального) задания, в том числе условия и порядок его досрочного прекращения;

требования к отчетности об исполнении государственного (муниципального) задания.

Задание на оказание государственных (муниципальных) услуг физическими юридическим лицам также должно содержать:

определение категорий физических и (или) юридических лиц, являющихся потребителями соответствующих услуг;

порядок оказания соответствующих услуг;

предельные цены (тарифы) на оплату соответствующих услуг физическими или юридическими лицами в случаях, если законодательством Российской Федерации предусмотрено их оказание на платной основе, либо порядок установления указанных цен (тарифов) в случаях, установленных законодательством Российской Федерации.

Согласно п. 5 ст. 2 Закона об автономных учреждениях каждое публично-правовое образование (Российская Федерация, субъект РФ и муниципалитет) должно своим нормативным правовым актом определить условия и порядок формирования государственного (муниципального) задания и порядок финансового обеспечения выполнения этого задания в отношении своих автономных образовательных учреждений. Указанный нормативный правовой акт принимается:

Правительством Российской Федерации – в отношении федеральных автономных образовательных учреждений;

высшим исполнительным органом государственной власти субъекта

РФ – в отношении региональных автономных образовательных учреждений;

местной администрацией – в отношении муниципальных автономных образовательных учреждений.

Порядок формирования и финансового обеспечения заданий учредителя для федеральных автономных образовательных учреждений установлен Постановлением Правительства РФ от 18 марта 2008 года № 182 «Об условиях и порядке формирования государственного задания в отношении автономного образовательного учреждения, созданного на базе имущества, находящегося в федеральной собственности, и порядке финансового обеспечения выполнения государственного задания».

Законом № 83-ФЗ установлена норма о том, что уменьшение объема субсидии, предоставленной автономному учреждению на выполнение государственного (муниципального) задания, в течение срока выполнения задания возможно только при соответствующем изменении государственного (муниципального) задания.⁴⁵

В соответствии с п. 2 ст. 4 Закона об автономных учреждениях учредитель устанавливает задания для автономного образовательного учреждения в соответствии с предусмотренной его уставом основной деятельностью. Автономное образовательное учреждение осуществляет в соответствии с заданиями учредителя и обязательствами перед страховщиком по обязательному социальному страхованию деятельность,

⁴⁵ п. 2 ст. 4 Федерального закона от 3 ноября 2006 года № 174-ФЗ «Об автономных учреждениях»

связанную с выполнением работ, оказанием услуг. Таким образом, задание учредителя в отношении автономного образовательного учреждения включает в себя все виды услуг и работ, которые автономное образовательное учреждение оказывает полностью или частично за счет средств бюджета, в рамках своей уставной деятельности. При этом, в соответствии с п. 2 ст. 4 Закона об автономных учреждениях, автономное образовательное учреждение *не вправе отказаться* от выполнения государственного (муниципального) задания.

В зависимости от того, на какой вид деятельности устанавливается задание – на оказание государственных (муниципальных) услуг или на выполнение работ, – перечень требований к составу задания различен. При этом требования к составу задания не зависят от того, какое именно учреждение осуществляет оказание услуг (выполнение работ) – бюджетное, автономное, казенное или иной негосударственный и немunicipальный поставщик, оказывающий государственные (муниципальные) услуги (выполняющий работы).

Требования к содержанию государственных (муниципальных) заданий на оказание услуг (выполнение работ) определен в ст. 69.2 Бюджетного кодекса РФ. В соответствии с положениями п. 1 указанной статьи задание на выполнение работ должно содержать:

- показатели, характеризующие качество и (или) объем (содержание) оказываемых государственных (муниципальных) услуг (выполняемых работ);
- порядок контроля за исполнением государственного (муниципального) задания, в том числе условия и порядок его досрочного прекращения;
- требования к отчетности об исполнении государственного (муниципального) задания.

Задание на оказание государственных (муниципальных) услуг физическим и юридическим лицам также должно содержать:

- определение категорий физических и (или) юридических лиц, являющихся потребителями соответствующих услуг;
- порядок оказания соответствующих услуг;
- предельные цены (тарифы) на оплату соответствующих услуг физическими или юридическими лицами в случаях, если законодательством Российской Федерации предусмотрено их оказание на платной основе, либо
- порядок установления указанных цен (тарифов) в случаях, установленных законодательством Российской Федерации.

Как и для федеральных государственных учреждений, задание региональным и муниципальным автономным образовательным учреждениям рекомендуется формировать по *разделам* – предусматривая отдельный раздел на каждый вид услуг (работ). В случае установления задания на услуги и работы одновременно задание должно состоять из двух

частей: первая часть включает требования к услугам, вторая часть – требования к работам.

Выполнение такого задания финансируется за счет бюджета в форме субсидий и субвенций.

С момента перехода в автономное образовательное учреждение есть льготный трехлетний срок, в течение которого финансирование за счет бюджета будет сохранено в том же объеме, что и у бюджетного учреждения.

Создание автономного образовательного учреждения происходит на основании решения соответствующего органа управления, в подчинении которого находится данное автономное образовательное учреждение. В этом случае решение о создании автономных образовательных учреждений федерального подчинения принимает Правительство РФ, а решение по созданию автономного образовательного учреждения, находящегося в подчинении субъекта РФ или муниципального образования, принимает соответствующий субъект РФ/муниципальное образование.

Если же в автономное образовательное учреждение преобразовывается государственное или муниципальное учреждение, то решение должно быть принято именно тем соответствующим органом, в подчинении которого они находятся.⁴⁶

Согласно п. 2 Постановления Правительства РФ № 662 решение о создании федерального автономного образовательного учреждения принимает Правительство РФ на основании предложений федеральных органов исполнительной власти. Если же создается федеральное автономное образовательное учреждение путем изменения статуса существующего федерального государственного или казенного учреждения, то решение принимает Росимущество. Кроме того, постановление № 662 указывает, что в этом случае федеральной службе или федеральному агентству не требуется получать разрешения или согласования процедуры с профильным федеральным министерством, в подчинении которого они находятся.

Согласно п. 3 постановления № 662 федеральный орган исполнительной власти осуществляет функции и полномочия учредителя федерального автономного образовательного учреждения. Также он осуществляет текущий контроль за финансово-хозяйственной деятельностью федерального автономного образовательного учреждения.

Охарактеризуем наиболее важные положения указанного постановления в части формирования государственных заданий для федеральных автономных образовательных учреждений.

Государственное задание федеральному автономному учреждению составляется в соответствии с основными видами деятельности последнего, предусмотренными в уставе, по форме, предусмотренной постановлением

⁴⁶ Постановления Правительства РФ от 10.10.2007 № 662 «Об утверждении Положения об осуществлении федеральными органами исполнительной власти функций и полномочий учредителя федерального автономного образовательного учреждения».

Правительства РФ, – по разделам на каждый вид услуг (работ), которые предусматриваются заданием (один вид услуг/работ – один раздел задания).

Государственное задание составляется на этапе формирования федерального бюджета на очередной финансовый год и плановый период и утверждается в срок не позднее одного месяца после официального опубликования федерального закона о федеральном бюджете на очередной финансовый год и на плановый период федеральными органами исполнительной власти (государственными органами), осуществляющими функции и полномочия учредителя в отношении федеральных автономных образовательных учреждений.

Установленные в отношении федеральных государственных учреждений государственные задания (за исключением сведений, отнесенных к государственной тайне) размещаются на официальном сайте Казначейства РФ. Задания и отчеты об их исполнении (за исключением сведений, отнесенных к государственной тайне) также могут быть размещены на официальных сайтах соответствующих главных распорядителей средств федерального бюджета, в ведении которых находятся федеральные казенные учреждения, и федеральных органов, осуществляющих функции и полномочия учредителя федеральных бюджетных или автономных образовательных учреждений.

Субъекты РФ и муниципальные образования должны принять собственные нормативные правовые акты, определяющие условия и порядок формирования государственного (муниципального) задания и порядок финансового обеспечения выполнения задания в отношении бюджетных и автономных образовательных учреждений.

При этом имеет смысл утверждать общий нормативный правовой акт по формированию и финансовому обеспечению заданий для бюджетных и автономных образовательных учреждений. Это обусловлено тем, что по Закону № 83-ФЗ деятельность бюджетных и автономных образовательных учреждений по выполнению государственных (муниципальных) заданий идентична и финансируется в том и другом случае за счет субсидий из соответствующего бюджета. Поэтому и нормативный правовой акт, регулирующий установление и финансовое обеспечение выполнения государственных (муниципальных) заданий бюджетными и автономными учреждениями субъектов РФ и муниципалитетов, как нам представляется, должен быть общим.

Для обеспечения соответствия форм задания на всех уровнях публичной власти представляется целесообразным на региональном и муниципальном уровнях применять форму задания, установленную для федеральных государственных учреждений Постановлением Правительства Российской Федерации от 2 сентября 2010 года № 671 «О порядке формирования государственного задания в отношении федеральных государственных учреждений и финансового обеспечения выполнения государственного задания». Однако субъекты РФ (муниципальные

образования) вправе с учетом требований федеральных законов и нормативных правовых актов разработать собственную форму государственного (муниципального) задания.

Нормативным правовым актом субъекта РФ (муниципального) по формированию и финансовому обеспечению заданий для государственных (муниципальных) учреждений должно быть установлено, кто готовит проекты заданий автономным и бюджетным учреждениям. Представляется целесообразным порядок, в соответствии с которым задания государственным (муниципальным) автономным и бюджетным учреждениям формируются органами государственной власти (органами местного самоуправления), осуществляющими функции и полномочия их учредителей, при участии самих учреждений.

Как и для федеральных государственных учреждений, задание региональным и муниципальным автономным учреждениям рекомендуется формировать по *разделам* – предусматривая отдельный раздел на каждый вид услуг (работ). В случае установления задания на услуги и работы одновременно задание должно состоять из двух частей: первая часть включает требования к услугам, вторая часть – требования к работам. Отметим, что разница между услугами и работами заключается в отсутствии или наличии материального «результата» деятельности: услуга по определению не имеет непосредственного материального воплощения и потребляется одновременно с ее производством, а результатом выполнения работы является некий материальный продукт. При этом законодательство Российской Федерации на момент написания книги не содержит определения работы, выполняемой в рамках государственного (муниципального) задания.

Что касается определения государственных (муниципальных) услуг, то они определены в законодательстве недостаточно четко. Бюджетный кодекс РФ (ст. 6) определяет услуги через государственное (муниципальное) задание. 27 июля 2010 года был принят Федеральный закон № 210-ФЗ «Об организации предоставления государственных и муниципальных услуг», однако в нем содержатся лишь определения государственных (муниципальных) услуг, оказываемых федеральными органами исполнительной власти, органами государственных внебюджетных фондов, исполнительными органами государственной власти субъекта РФ, органами местного самоуправления.

Общее же определение государственных (муниципальных) услуг, как и определение работ, выполняемых в рамках государственных (муниципальных) заданий, в указанном законе не содержится.

Согласно Закону об автономных учреждениях (п. 3 ст. 4) финансовое обеспечение выполнения автономным образовательным учреждением государственного (муниципального) задания осуществляется с учетом расходов на содержание недвижимого имущества и особо ценного движимого имущества и расходов на уплату налогов, в качестве объекта налогообложения по которым признается соответствующее имущество, а

также с учетом мероприятий по развитию автономных образовательных учреждений, перечень которых определяется учредителем.

В соответствии с положениями Бюджетного кодекса РФ порядок формирования и финансового обеспечения государственных (муниципальных) заданий каждый уровень власти определяет самостоятельно – в отношении своих учреждений.

При этом ст. 20 Закона об автономных учреждениях установлено положение о том, что объем финансового обеспечения выполнения задания, установленного учредителем государственному или муниципальному учреждению, не может зависеть от типа такого учреждения.

Кроме выполнения заданий собственников (учредителей), автономные образовательные учреждения могут оказывать платные услуги. Наиболее распространенной платной услугой является предоставление высшего образования на платной основе. Порядок определения размера платы за оказание платных услуг определяется учредителем автономного образовательного учреждения и регламентируется Постановлением Правительства РФ от 02.12.2009 № 984 «О перечне платных услуг, оказываемых организациями в целях предоставления федеральными органами исполнительной власти платных услуг». Сам расчет платы за оказание платных услуг определяется на основании приказа Минфина РФ от 22.10.2009 № 105н «Об утверждении Методических рекомендаций по определению расчетно-нормативных затрат на оказание федеральными органами исполнительной власти и (или) находящимися в их ведении федеральными государственными бюджетными учреждениями государственных услуг (выполнение работ), а также расчетно-нормативных затрат на содержание имущества федеральных государственных бюджетных учреждений» и не может превышать экономически обоснованных расходов на оказание услуги. Под экономически обоснованными затратами нужно понимать следующие затраты: затраты на оплату труда, затраты на приобретение расходных материалов, затраты на коммунальные платежи, другие затраты на содержание и использование имущества, общехозяйственные расходы. С учетом отраслевых специфик перечень затрат может быть дополнен.

Согласно подп. 14 п. 1 ст. 251 НК РФ субсидии, выделяемые собственником (учредителем) автономным образовательным учреждениям, считаются средствами целевого финансирования и не включаются в расчет налоговой базы по налогу на прибыль. Автономное образовательное учреждение обязано вести отдельный учет доходов и расходов, получаемых от бюджетной и внебюджетной деятельности. Автономное образовательное учреждение не имеет права уменьшать доходы, полученные от внебюджетной деятельности на величину расходов, финансирование которых осуществляется за счет выделенных субсидий (письмо Минфина РФ от 31.01.2011 № 03-03-06/4/3).

Автономному учреждению, в соответствии с требованиями налогового законодательства, необходимо разработать учетную политику для целей налогообложения по налогу на прибыль и разработать регистры (счета) налогового учета. Налогообложение коммерческой (внебюджетной) деятельности автономных образовательных учреждений по налогу на прибыль не отличается от такого же налогообложения коммерческих организаций.

Упрощенную систему налогообложения могут применять автономные образовательные учреждения в случае, если их доходы по итогам девяти месяцев года, в котором подано заявление о переходе на УСН, не превысили 45 млн руб. (п. 2.1 ст. 346 НК РФ). Если величина дохода по итогам налогового (отчетного) периода превысит 60 млн руб., то автономное образовательное учреждение должно перейти на общую систему налогообложения прибыли согласно статье 346.13 НК РФ.⁴⁷

Согласно ст. 346.12 НК РФ не имеют права переходить на упрощенную систему налогообложения следующие категории автономных образовательных учреждений:

- автономные образовательные учреждения, имеющие филиалы или представительства;
- автономные образовательные учреждения, у которых средняя численность работников за отчетный (налоговый) период превысила 100 человек. При этом под численностью в 100 человек понимается штатная численность;
- автономные образовательные учреждения, у которых стоимость основных средств и НМА превышает 100 млн руб. (за исключением земельных участков).

В состав налоговой базы при расчете УСН не включается целевое финансирование и субсидии, выделяемые собственником.

Налог на добавленную стоимость

Автономные образовательные учреждения осуществляют операции, облагаемые НДС, в общем порядке, установленном главой 21 НК РФ. Однако в соответствии со ст. 145 НК РФ автономные образовательные учреждения могут воспользоваться льготой по НДС. Льготой могут воспользоваться те автономные образовательные учреждения, у которых за три предшествующих подачи заявления на пользование льготой календарных месяца сумма выручки от реализации не превысила в совокупности 2 млн руб.⁴⁸

⁴⁷ Согласно требованиям ст. 346.11 НК РФ автономное образовательное учреждение освобождается от уплаты налога на прибыль, НДС и налога на имущество.

⁴⁸ Автономное образовательное учреждение использует льготу по НДС в течение последующих двенадцати месяцев после ее получения. И в течение этого периода оно не может отказаться от льготы. Если автономное образовательное учреждение решило продлить льготу, то по истечении двенадцати месяцев (законодательство не «привязывает» этот срок к календарному году) оно представляет в налоговый орган баланс, выписку из книги продаж и надлежащим образом заверенную выписку из журналов полученных и выставленных счетов-фактур. На основании этих документов автономное образовательное учреждение

К сожалению, на практике встречаются ситуации, когда автономное образовательное учреждение не подает документы на продление пользования льготой, так как считает, что это происходит автоматически или же «по умолчанию», ввиду его статуса государственной (муниципальной) структуры. Однако получение льготы по НДС никоим образом не связано со статусом. В случае отсутствия подтверждающих документов или при их неполной комплектности автономное образовательное учреждение теряет право на льготу по обложению НДС.

Льготный режим по ряду налогов не означает, что автономные образовательные учреждения вообще освобождаются от их уплаты. Они являются такими же налоговыми агентами и налогоплательщиками, как и коммерческие организации, и на них распространяются аналогичные обязанности и права, связанные с исчислением и уплатой налогов.

Существенные поправки внесены в Федеральный закон от 3 ноября 2006 г. № 174-ФЗ «Об автономных учреждениях»: первоначально в законопроекте предлагалось образовывать автономные образовательные учреждения только в сфере образования, культуры, науки, здравоохранения и социального обеспечения.⁴⁹

При этом согласно пункту 14 статьи 31 Закона № 83-ФЗ автономные образовательные учреждения, созданные в сферах, не предусмотренных пунктом 1 статьи 2 Закона «Об автономных учреждениях», подлежат реорганизации или ликвидации в течение одного года со дня официального опубликования Закона; в соответствии с депутатской поправкой предусмотрена возможность открытия автономным образовательным учреждениям лицевых счетов не только в кредитных организациях, но и в территориальных органах Федерального казначейства или в финансовых органах. При этом норма вступает в силу при добровольном принятии такого решения учредителем автономного образовательного учреждения и при наличии соглашения учредителя с одним из указанных органов; принята норма, согласно которой Автономное образовательное учреждение, так же как и бюджетное, не вправе отказаться от выполнения государственного задания; сохранен порядок применения упрощенной системы налогообложения для автономных образовательных учреждений.

Для автономного образовательного учреждения важно то, что ст. 41 БК РФ исключает доходы от использования имущества, закрепленного за автономным образовательным учреждением на праве оперативного управления, из перечня видов неналоговых доходов бюджета.

подтверждает то, что в течение двенадцати месяцев сумма полученной выручки (без учета налога за каждые три последовательных календарных месяца) не превышала 2 млн руб.

⁴⁹ Возможность создания автономных образовательных учреждений в иных сферах, ранее установленная статьей 2 Закона № 174-ФЗ, исключалась. После активных обсуждений данной нормы в итоге была принята поправка, предусматривающая создание автономных образовательных учреждений в иных сферах, если это предусмотрено федеральными законами.

В соответствии со ст. 42 БК РФ, из учета в доходах бюджетов также исключаются:

- средства, получаемые в виде арендной либо иной платы за сдачу во временное владение и пользование или во временное пользование имущества, находящегося в оперативном управлении автономных образовательных учреждений;
- средства, получаемые от передачи имущества, находящегося в оперативном управлении автономных образовательных учреждений, под залог;
- другие предусмотренные законодательством РФ доходы от использования имущества, находящегося в оперативном управлении автономных образовательных учреждений.

В соответствии со ст. 43 БК РФ, средства, получаемые от продажи имущества, находящегося в оперативном управлении автономных образовательных учреждений, исключаются из перечня средств, подлежащих зачислению в соответствующие бюджеты в полном объеме.

Следовательно, на автономные образовательные учреждения не распространяются требования бюджетного законодательства: о порядке расходования средств, находящихся в самостоятельном распоряжении; необходимости расходовать их строго по статьям бюджетной сметы; сложной и длительной процедуре выделения средств по сметному финансированию; расходовании средств путем размещения государственного или муниципального заказа уполномоченным органом (организации аукциона, конкурса, проведения котировок цен) и т. п. Казначейство уже не контролирует распоряжение данными средствами. Обязанность целевого использования бюджетных субсидий и субвенций в соответствии с их назначением сохраняется. Сохраняется и финансовый контроль за использованием любых денежных средств, однако внебюджетные доходы могут использоваться свободно.

Заключение договоров, независимо от того, является ли их стороной бюджетное или Автономное образовательное учреждение, регулируется гражданским законодательством. Однако нормы законодательства иных отраслей могут внести существенные коррективы в этот процесс.

Автономное образовательное учреждение отвечает по своим обязательствам закрепленным за ним имуществом, т. е. кредиторы смогут обратить взыскание на большой объем активов учреждения. При этом потеря определенных видов имущества по долгам может сказаться на возможности существования учреждения: например, невозможна деятельность школы без помещений, учебного оборудования, мебели. Поэтому законодатель оградил автономные образовательные учреждения от подобных ситуаций, оговорив, что по его долгам взыскание не может быть обращено на недвижимое имущество и особо ценное движимое имущество, закрепленное за ним учредителем или приобретенное за счет средств, выделенных ему на это учредителем. Для безопасности учреждения в этом аспекте важно, какое

именно имущество будет отнесено к категории особо ценного движимого имущества.

Такая схема выглядит достаточно привлекательной для учреждения. Однако следует помнить, что собственник имущества автономного образовательного учреждения не несет ответственности по его обязательствам. Следовательно, если у учреждения нет иного имущества, кроме описанного выше, долг взыскать становится невозможно, т. к. это имущество от взыскания забронировано, субсидиарной ответственности по долгам никто не несет, должник продолжает работать, а процедура банкротства не проводится. Если взыскание долга с бюджетного учреждения существенно затрудняет процедура обращения взыскания на бюджетные средства, то долги автономного образовательного учреждения могут оказаться никак не обеспечены в принципе. В связи с этим контрагенты могут потребовать включить в договоры условия о предоплате, расчетах посредством покрытого (депонированного) аккредитива, залоге, поручительстве, банковской гарантии, страховании возникающих рисков.

Автономное образовательное учреждение обязано в соответствии с законом ежегодно публиковать отчеты о своей деятельности и об использовании закрепленного за ним имущества в порядке, установленном Правительством РФ, в определенных его учредителем средствах массовой информации, а также – обеспечить открытость и доступность определенного перечня документов.

Кроме того, автономное образовательное учреждение должно ежегодно проводить обязательный аудит, что может серьезно увеличить временные и организационные затраты на улучшение качества бухгалтерского учета. К сожалению, в настоящий момент во многих учреждениях он ведется с погрешностями и неточностями или же централизованной бухгалтерией.

Библиографический список

1. Авдеев В. Автономные учреждения [Текст] / В. Авдеев // Аудит и налогообложение. - 2010. - N 5. - С. 17-24.
2. Андреев В. К. Об автономных учреждениях [Текст] / В. К. Андреев // Российская юстиция. - 2007. - N 2. - С. 10-11.
3. Бюджетный кодекс Российской Федерации от 31.07.1998 N 145-ФЗ
4. Гловацкая Н. Г. Автономные учреждения / Н. Г. Гловацкая, С. Г. Лазуренко // Экономические науки. - 2007. – N 10. - С. 366-370.
5. Гудак С. Н. Перевод бюджетных учреждений в автономные [Текст] : преимущества и риски / С. Н. Гудак // ЭКО. Экономика и организация промышленного производства. - 2008. - N 10. - С.114-131.
6. Гусева Т. А. Концепция правового регулирования статуса автономных образовательных учреждений [Текст] / Т. А. Морозова // Право и экономика. - 2006. - N 12. - С. 4-8.
7. Дощицина О. В. Финансово-правовая ответственность автономного учреждения как составляющая финансово-правового статуса // Вестник Российской правовой академии. - 2009. – N 1. - С. 27-31.
8. Кванина В. В. Понятие и существенные признаки автономного учреждения как юридического лица // Администратор образования. - 2007. – N 6. - С. 87-96.

9. Комментарий к Федеральному закону от 3 ноября 2006 г. N 174-ФЗ "Об автономных учреждениях" (постатейный) (под ред. проф. В.И. Шкатуллы). - "Деловой двор", 2009 г.
10. Краюшкина Г. А. Автономные учреждения: особенности, преимущества, риски // Университетское управление: практика и анализ. - 2007. - N 5. - С. 6-15.
11. Кузьмин Г. В. Автономные учреждения: правовые аспекты [Текст] / Г. В. Кузьмин // Бухгалтерский учет. - 2008. - N 3. - С. 64-66.
12. Малинина Е. А. Автономные учреждения [Текст] / Е. А. Малинина // БИНО: бюджетные учреждения. - 2007. - N 4. - С. 11-30.
13. Манасян Г. В. Автономные учреждения в системе некоммерческих организаций / Г. В. Манасян // Юстиция. - 2009. - N 1. - С. 74-80.
14. Манько Б. Г. Автономное учреждение: юридический статус, порядок создания, правовой режим имущества [Текст] / Б. Г. Манько // Закон. - 2008. - N 4. - С. 135-143.
15. Пачикова Л. П. Автономные и бюджетные образовательные учреждения: общее и особенное в их правовом статусе / Л. П. Пачикова, В. М. Костромин, М. Ю. Камалетдинова // Образование и наука. - 2007. - N 1. - С. 122-126.
16. Полномочия бюджетных и автономных учреждений в использовании внебюджетных доходов // Справочник руководителя образовательного учреждения. - 2009. - N 6. - С. 9-16.
17. Пыхов Е. А. Актуальные проблемы реализации автономии автономными учреждениями [Текст] / Е. А. Пыхов // Гражданское право. - 2007. - N 3. - С. 5-6.
18. Сотникова Л. В. Автономные учреждения: особенности управления, порядок принятия решения [Текст] / Л. В. Сотникова, В. Ю. Балашова // Аудиторские ведомости. - 2008. - N 11. - С. 74-80.
19. Тиунова Л. П. Оценка возможности перевода муниципальных учреждений образования в статус автономных: опыт г. Перми // Справочник руководителя образовательного учреждения. - 2009. - N 11. - С. 17-22.
20. Федеральный закон от 03.11.2006 № 174-ФЗ «Об автономных учреждениях»
21. Федеральный закон от 08.05.2010 № 83-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений»
22. Цепков А. С. Закон об автономных учреждениях: преимущества и риски // Администратор образования. - 2007. - N 2. - С. 81-85.
23. Яговкина В. А. Правовое положение и порядок финансирования автономных учреждений // Финансовый вестник: финансы, налоги, страхование, бухгалтерский учет. - 2009. - N 3. - С. 18-27.

ГЛАВА VI
ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ
ОБРАЗОВАНИЯ (ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И БЕЗОПАСНОСТЬ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Н.А. Белоусова

СОЗДАНИЕ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ
ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ОСАНКИ

Приоритетный национальный проект «Здоровье», обозначенный Президентом РФ задает в качестве одной из основных задач разработку мер профилактики и снижения заболеваемости среди населения с привлечением научного потенциала на основе современных достижений медико-биологической науки. Результаты многолетних научных исследований свидетельствуют о росте распространённости заболеваний и функциональных нарушений нервной системы и психической сферы детей и подростков [Кучма В.Р. с соавт., 1996-2006; Матвеев С.В. с соавт., 1990; Зайцева В.В. с соавт., 2001; Безруких М.М. с соавт., 1996-2006; Сонькин В.Д. с соавт., 1996-2006; Антропова М.В. с соавт., 1996-2006; Параничева Т.М., 1996- 2006; Исаев А.П. с соавт., 2001; Шибкова Д.З., 1995-2006]. Чаще всего это происходит в период школьного обучения – при обучении в учреждениях общего среднего, начального и среднего профессионального образования. Это обусловлено требованиями к уровню подготовки, интенсивностью возрастающей учебной нагрузки, существенным увеличением умственных нагрузок и с тем, что в период школьного обучения организм ребёнка интенсивно растёт и развивается и с этим этапом совпадает большинство критических периодов онтогенеза [М.В. Антропова с соавт., 1997-2006; А.В. Ненашева, 2001; Е.В. Быков с соавт., 2006; А.В. Шаханова соавт., 2005; С.И. Хромина, 2007 и др.].

Сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения становится не только социально значимой задачей, но приводит к активизации научных поисков в ее решении. Подростковый период является критическим и характеризуется состоянием физиологического, психологического и социального стресса, увеличением напряжения регуляторных механизмов и уменьшением способности к адаптации (Аршавский И.А., 1982; Козлов В.И., 1983; Баевский Р.М., 1997; Кривоногова Е.В., 2006; Минасян С.М., 2007).

Основной социальной функцией для ребенка и подростка является выполнение всех требований, предъявляемых, в первую очередь, образовательным учреждением, основными критериями социально-психологической адаптации являются: эффективность учебной деятельности, соблюдение принятых в обществе, в том числе школьных норм поведения, успешность социальных контактов с ближайшим окружением,

эмоциональное благополучие. Именно нарушение социально-психологической адаптации зачастую является первым признаком нарушений в психическом здоровье. С другой стороны, длительно существующая социальная неуспешность вызывает состояние хронического стресса и может приводить к нарушениям в состоянии психического здоровья (А.А. Баранов, В.Р. Кучма, Л.М. Сухарева, В.В. Чубаровский, И.К. Рапопорт, О.В. Даниленко, Г.А. Гончарова, К.Э. Павлович, Л.Ф. Бережков, А.Г. Ильин, Н.Н. Куинджи 2008).

По данным разных авторов от 30-40 до 70-80 % детей и подростков имеют различные нарушения осанки (Ю. Г. Юрко с соавт., 1991; М. Н. Алиев, 1993; Б.К. Зыков, Г. В. Бармин, Т. В. Бегидова, 1994; Н. О. Березина, 1997, 2002; Н. А. Гусакова, 1998; А. М. Вейн, 1998; О. А. Новоселова, 1999; Г. А. Халемский, 2001; Р. Ф. Чучкина, 2003; Н.Я. Прокопьев, Е. Т. Колунин, 2003).

По данным исследований в Северодвинске нарушение осанки имеют 63% школьников и 73 % студентов. Из 73 % нарушение во фронтальной плоскости – 41,4%. начальная школа – 47,7, а 8 классы – 62,2. Рост идет преимущественно за счет увеличения учащихся с диагнозом сколиотическая болезнь. (Понырко Е.А., С. -Петербург, 2008)

Нарушение осанки в 81% случаев у школьников 10-14 лет (Кубань 2009, Зиняков Н.Н. и др.), сколиотическая осанка – 53 %. Указывают на тот факт, что процент выявленных нарушений осанки зависит от способов диагностики. Сколиотические деформации у детей села и малых городов, 2,1 % - в связи с отсутствием специалистов и позднее диагностикой. Как установлено научным центром здоровья РАМН нарушением осанки во фронтальной плоскости страдают 65,7 % школьников, из них 84,6 % на территориях с радионуклеидным загрязнением.

Ряд авторов: Г.Л. Бесядовская, В.Г. Властовский, В.В. Гинзбург, А.Ю. Голдырев с соавторами, В.А. Ишал, - признают наличие фронтальных физиологических искривлений позвоночника, или, так называемого "физиологического сколиоза". В нарушение осанки во фронтальной плоскости принято выделять сколиотическую осанку и сколиозы, при этом нет единого критерия дифференциальной диагностики нарушения осанки, "функционального" сколиоза и сколиоза I степени. (Голдырев А.Ю.)

Условно выделяют несколько этапов физического развития осанки:

- отсутствие (формирование) осанки (до 6-7 лет), только после этого возраста правомочен диагноз нарушение осанки.
- неустойчивая осанка – период активного формирования осанки (7-13 лет)
- окончательное формирование осанки (14-28 лет)
- закрепление приобретенной осанки.

Переход к предметному обучению в школе приходится на очень важный период второго детства, характеризующегося продолжающимися интенсивными процессами роста, морфологическими и функциональными

преобразованиями всех органов и систем (Е.М. Вайнруб, А.С. Волощук, 1988; Д.А. Фарбер, И.А. Корниенко, В.Д. Сонькин, 1990). В этот возрастной период продолжается формирование всех звеньев опорно-двигательного аппарата, в частности, главного его стержня - позвоночного столба. Позвоночный столб выполняет амортизационную и защитную функции, снижая вредные действия механических возмущений при ходьбе, беге, прыжках и сотрясениях на такие чувствительные ткани, как спинной мозг и внутренние органы (С.Д. Дзахов, 1988; А.В. Леонтьев, 1997).

Процесс роста, формирования естественных изгибов и окостенения позвоночника происходит поэтапно (О.П. Петришина, Е.П. Попова, 1979; А.И. Казьмин и соавт., 1981; В.Я. Фищенко, В.А. Улещенко, 1982). Наиболее интенсивно он растет в первые годы жизни до 3 лет, затем в 7-9 лет и в период полового созревания. Быстрее всех растет поясничный отдел позвоночного столба, вслед за ним крестцовый, копчиковый. Усиление роста нижнегрудных позвонков отмечается в 10 лет (Е.М. Вайнруб, А.С. Волощук, 1988). При незначительных сдвигах хорошо сбалансированного процесса метаболизма хрящевой ткани в позвонках нарушается рост и тканевая дифференцировка его структур, что может привести к органическим изменениям и патологическим деформациям в виде сколиоза, лордоза (М.В. Антропова, М.М. Кольцова, Л.К. Семенова, 1976).

Изменение осанки у детей и подростков в процессе роста и развития связано со смещением общего центра тяжести, которое у девочек происходит с 11-12 лет, а у мальчиков с 12-13 лет. Осанка у детей и подростков во многом связана с влиянием таких факторов среды, как питание, гигиенические условия обучения в школе, уровень двигательной активности (А. А. Потапчук, Е. С. Фаттахова, 1994; Л. Г. Мирхардарова, 1997; Г. А. Шорин и др., 1998; Р. Ф. Чучкина, Д.З. Шибкова, 1999, 2001, 2003).

В доступной литературе опубликована обширная информация о взаимосвязи нарушения осанки и состояния здоровья школьников Я. К. Ибрагимов с соавт. (2000) выявили, что у детей и подростков со сколиозом частота сердечных сокращений выше, чем у здоровых. Ими установлено, что показатели артериального давления у страдающих сколиозом детей достоверно не отличались от их величин у здоровых. При выполнении стандартной физической нагрузки частота сердечных сокращений увеличивается больше у больных с нарушениями опорно-двигательного аппарата, чем у здоровых. Выявлено, что минутный объем крови при мышечной нагрузке у больных сколиозом увеличивается за счет увеличения ЧСС, а не увеличения ударного объема крови, что является менее экономичной формой адаптации насосной функции сердца к мышечной нагрузке. Авторы отмечают, что у страдающих сколиозом функциональные резервы для увеличения скорости изгнания крови и объема кровотока в ответ на мышечную нагрузку снижены.

О.В. Приступлюк (1988), Н.М. Мусатова (1998) связывают развитие искривлений позвоночника с поражением нервной системы.

Однако имеются лишь единичные сообщения о состоянии внутренних органов у детей со сколиозом. В.Г. Черноземов (1999) при обследовании 62 школьников со сколиозом выявил аномалию развития желчного пузыря в 35,5 % случаев, патологию поджелудочной железы в 13,1% случаев.

F.P. Primano et al. (1983) обнаружили у детей с идиопатическим сколиозом изменения на ЭКГ и нарушение функции дыхания. F.Biton et al. (1991) сообщили о 44 случаях сколиоза, сочетавшегося с врожденными пороками сердца. На нарушения функции дыхательной, сердечно-сосудистой системы указывают также исследования Н.Е. Романова, М.Ю. Юсупова (1980), В.М. Казакова (1993), М.А. Ключниковой (2003).

Имеются указания, что достаточно часто деформации позвоночника сочетаются с патологией органов мочевой системы (Волков В.М., 1985; Ульрих Э.В., 1995).

В результате проведенной работы Еникеев А.Р. (2000 г) установил сочетание деформации позвоночника с различными органическими нарушениями. Так, у 100% детей со сколиозом деформация позвоночника сочетается с малыми соединительнотканными аномалиями сердечно-сосудистой системы; у 86,2% - с синдромом вегетативной дисфункции; у 55,5% - с нарушениями со стороны центральной нервной системы; у 84,1% - с функциональными нарушениями желудочно-кишечного тракта; у 74,2% - с патологией почек и мочевыводящих путей; у 44,8% - с миопией; у 54,5% - с увеличением щитовидной железы.

Средний школьный возраст (12-15 лет). Происходит усиленный рост тела подростка в длину. Позвоночник отличается гибкостью и пластичностью. Рост мышечной ткани несколько отстает от развития костного скелета. Это может явиться предрасполагающим моментом для возникновения нарушений осанки и деформаций позвоночника при неблагоприятных условиях. Наступает сложный период гормональной перестройки, создающий «угловатость гадкого утенка». В этот период допустимы дозированные силовые упражнения, но следует ограничить упражнения на выносливость. Больше внимания уделять осанке, т.к. в этот период чаще всего имеются предрасполагающие факторы к развитию сутулости, особенно у девочек.

Все нарушения осанки делятся на две группы: врожденные и приобретенные. Врожденные составляют 5-10% от общего числа деформаций торса. Причинами их чаще всего являются врожденные заболевания и деформации позвоночника, его частей, ребер, грудной клетки, таза, тазобедренных суставов, нижних конечностей.

Приобретенные деформации могут быть обусловлены слабостью мышц туловища, преимущественно спины и передней брюшной стенки с неправильным распределением «мышечной тяги», слабостью естественного мышечного корсета. В результате влияния различных условий быта, учебы, работы и т. д. может развиваться преобладание силы отдельных мышечных групп, что приводит к неправильной постановке тела в пространстве.

Развитие могут получить мышцы одной половины тела (правша, левша), что может привести к искривлению туловища в одну сторону. Но сила мышц – не основа осанки. Неравномерное развитие мышечной системы способствует появлению деформаций и нарушению осанки.

Вначале деформации и изменения нормальной осанки носят функциональный характер, а при отсутствии правильной коррекции и «внимания своему телу» приводят к стойким структурным изменениям в позвоночнике. Это состояние постепенно переходит в новое качество – болезнь: остеохондроз, спондилез и др.

Длительное сидение в школе за партой в неправильной позе при слабом физическом развитии ребенка могут быть предрасполагающим факторами к развитию нарушений осанки или более тяжелому искривлению позвоночника. Искривлению способствует ношение ребенка на одной руке, держание ребенка во время прогулки за одну и ту же ручку, носить портфель в одной руке, стоять с опорой на одну и ту же ногу, спать на одном и том же боку на мягкой постели с высокой подушкой. Привычка спать «калачиком» может привести к развитию круглой спины. Кроме этого, нарушению осанки способствуют неправильная посадка ребенка за партой, плохая походка, длительное сидение вообще, длительная езда на велосипеде, игры, связанные со стоянием и прыжками на одной ноге и т. д.

В 12-13 лет отчетливо снижается функциональная активность клеток коры головного мозга. Это особенно сказывается на качественных показателях умственной работоспособности подростков: точности выполняемой дозированной работы, частоте неблагоприятных типов работоспособности. Наблюдается замедление темпов развития функциональной подвижности нервных процессов (Н.В. Макаренко с соавт., 2001), а также выраженное снижение уровня подвижности нервных процессов к 14 годам (Н.Е. Высотская, 1972; Ж.Е. Фирилева, 1974).

Итак, период 11-13 лет является наиболее опасным с позиции влияния образовательной среды на состояние опорно-двигательного аппарата. Нами разработана система корригирующих мероприятий, которая не нарушает, установленных требований к организации учебно-воспитательного процесса, но в то же время является эффективной для школьников данного возраста.

В условиях современной образовательной школы реализуются различные здоровьесберегающие технологии. Вместе с тем потребность в расширении методов коррекции дефектов осанки не вызывает сомнений.

Если образовательное учреждение стремится в полной мере организовать здоровьесберегающее образовательное пространство для детей с дефектами осанки, то при организации учебно-воспитательного процесса обязательно должны быть включены все перечисленные компоненты. Характеристика каждого из компонентов представлена ниже.

Компонент включает в себя следующие мероприятия: соблюдение гигиенических требований к условиям обучения, рациональное чередование

труда и отдыха с учетом динамики работоспособности, профилактика гиподинамии (спортивные игры, активный досуг).

Гигиенические требования к условиям обучения школьников в современных общеобразовательных учреждениях регламентированы в Санитарных правилах и нормах СанПиН 2.4.2.782-99, безусловно способствующих грамотной профилактике нарушений осанки и сколиоза:

–п. 2.4. – требования к помещениям и оборудованию общеобразовательных учреждений;

–п. 2.5. – требования к воздушно-тепловому режиму;

–п. 2.6. – требования к естественному и искусственному освещению;

–п. 2.9. – гигиенические требования к режиму учебно-воспитательного процесса.

Согласно санитарно-гигиеническим требованиям должны быть соблюдены следующие условия:

расстояние от глаз учащегося до стола (рассматриваемых предметов) должно быть равно длине предплечья и кисти с вытянутыми пальцами – в среднем 31 см;

дистанция сиденья должна быть отрицательной: сиденье должно заходить за край стола у стульев 1-й группы на 4 см, 2-й и 3-й – на 5-6 см, 4-6-й – на 7-8 см;

ширина рабочего места за столом должна быть равна сумме длин двух предплечий с кистями плюс 3-4 см на свободу посадки;

высота стула должна равняться высоте голени с прибавлением 2 см на высоту каблука;

глубина стула должна быть не менее $\frac{2}{3}$ и не более $\frac{3}{4}$ длины бедра;

ширина сиденья – не менее дистанции сиденья с прибавлением 3-4 см на свободу посадки;

соотношение углов наклона корпуса является благоприятным, если разность высоты сиденья и локтя свободно опущенной руки сидящего ребенка равна 5-6 см;

дистанция спинки должна не более чем на 5 см превышать переднезадний диаметр грудной клетки;

край стола должен располагаться по отношению к груди ребенка на расстоянии кисти руки, поставленной ребром;

свет во время работы должен падать на стол с левой стороны.

Правильное положение тела ученика за партой представлено на рисунке (рис.). Чередование положений тела на уроке (сидя - стоя - сидя) или изменение позы от прямой до наклонной (угол наклона туловища к горизонтали 65 град) приводят к снижению мышечного напряжения. При наклоне туловища 50-60 град. учащается сердцебиение, изменяется характер дыхания, ухудшается зрение, увеличиваются энергетические затраты, быстро развивается утомление.

Выпрямленная поза не является благоприятной. Наблюдается большой диапазон колебаний центра тяжести и амплитуды физиологического тремора,

такая поза увеличивает расстояние от глаз до рабочей поверхности (48 см), что затрудняет чтение и письмо, к 10-12 минуте наблюдаются признаки мышечного утомления. Требование к учащимся сохранять на уроках неподвижную выпрямленную позу нефизиологично.



Рис.1.Правильная посадка ученика за партой

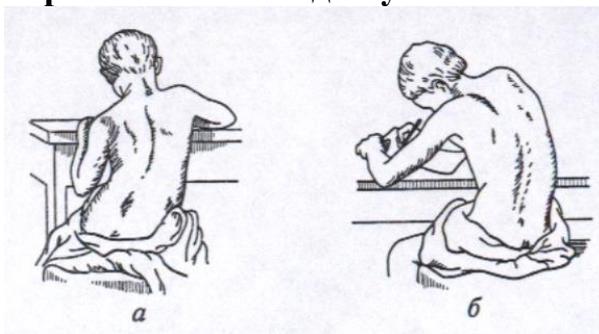


Рис. 2. Нарушение осанки ребенка во время работы за высоким (а) и низким (б) столом

Нельзя разрешать ребенку:

- * читать, положив книгу на колени и низко склоняясь над ней;
- * работать за несоответствующим санитарно-гигиеническим требованиям столом (рис.2);
- * ставить сумку с учебниками на стул за спину;
- * читать в кресле или на диване, подтянув к подбородку колени и пристроив на них книгу;
- * сидеть за столом, подложив ногу под себя (рис. 3);
- * читать, лежа на боку (рис. 4);

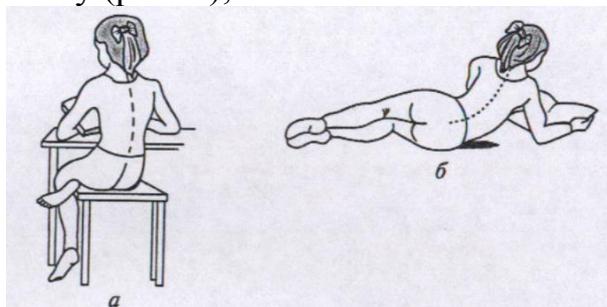


Рис. 3. Вредные привычки детей при чтении: а- сидя; б – лежа

Необходимо приучать ребенка:

- * правильно сидеть за столом во время еды;
- * правильно стоять, опираясь на обе ноги (рис. 5);

* носить не портфель (рис. 6), а ранец с правильно подогнанными ремнями (рис.7); недопустимо носить ранец болтающимся за спиной (рис.7);

* искоренять вредные привычки детей принимать асимметричные позы, например, сидеть, подложив под себя ногу.

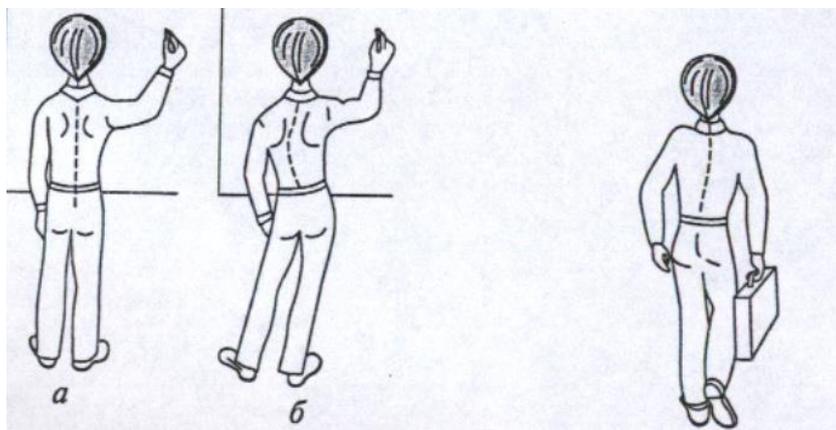


Рис.4. Поза школьника у классной доски:
а – правильная, б – неправильная

Рис. 5. Искривление позвоночника при ношении книг в портфеле

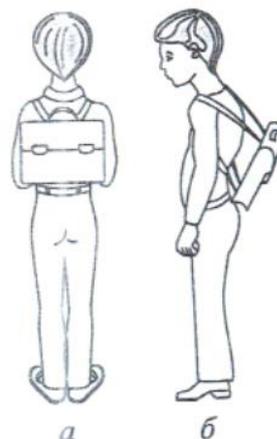


Рис. 6. Правильное (а) и неправильное (б) ношение ранца

Дети с нарушением осанки нуждаются в щадящем режиме дня с включением системы профилактических общеоздоровительных мероприятий, которые способствуют восстановлению функций и повышению их защитного потенциала, это ограничение продолжительности статической нагрузки в процессе чтения и письма, дополнительный активный отдых с целенаправленными элементами лечебной и укрепляющей гимнастики.

С целью увеличения пребывания таких школьников на воздухе под особый педагогический контроль должна быть взята внеклассная деятельность и их свободное время. Необходимо проводить разъяснительную работу с детьми и родителями о целесообразном использовании этими детьми свободного времени и гигиенически рациональной организации их режима дня в целом.

Основным звеном в учебном процессе является урок. От того, насколько гигиенически рационально он построен, зависит работоспособность учащихся, а

следовательно, их успеваемость и состояние здоровья. Общепринятой является 45-минутная продолжительность урока, которая позволяет сделать его достаточно содержательным и при гигиенически рациональной организации не приводит к значительному утомлению детей.

Однако для учащихся с функциональными нарушениями опорно-двигательного аппарата такая продолжительность является чрезмерной. Большая умственная нагрузка во время занятий и необходимость длительное время (в течение 45 минут) удерживать рабочую позу требует от них большого напряжения. Это диктует необходимость сокращения длительности урока до 35-40 мин, а в тех случаях, когда не удастся организовать укороченные уроки, целесообразно проведение комбинированных уроков с переключением в последние 15 минут урока на другой вид деятельности. При таком режиме обучения значительно улучшается функциональное состояние школьников. На работоспособность и уровень физиологических показателей учащихся влияет также гигиеническая организация урока.

Построение урока должно быть гибким, так как разные предметы требуют различного чередования элементов урока – видов деятельности (чтения и письма, письма и рассматривания предметов и т.д.). Использование таких приемов повышает работоспособность учащихся, так как в работу вовлекаются другие анализаторы, новые, неутомленные участки коры головного мозга, изменяется характер раздражителей. При переходе от одного вида деятельности к другому происходит небольшой перерыв в работе, как бы микроперемена. Подобные микроперемены чрезвычайно целесообразны.

Проведение уроков на природе, использование на уроках аудиовизуальных и технических средств, наглядных пособий способствует снижению утомления и более эффективны. Однако проведение таких уроков должно соответствовать требованиям п. 9.1. СанПиН.

Переключение учащихся в середине урока со статической нагрузки на динамическую позволяет в значительной мере снять отрицательные сдвиги в физиологических системах организма и повысить работоспособность. Физкультурные минутки должны проводиться на каждом общеобразовательном уроке.

Примерный комплекс упражнений физкультурной паузы

Для учащихся V-VII классов

1. ИП – основная стойка: руки за голову, пальцы сцеплены в «замок». Руки вверх, потянуться, правую ногу назад на носок – вдох. ИП – то же, но отведя назад левую ногу. ИП. Повторить 4-5 раз.
2. ИП – руки вверх. Упор присев, руки на пол. ИП. Повторить 6-8 раз.
3. ИП – ноги врозь, руки к плечам – вдох. Наклон туловища вперед, руки к носкам – выдох. ИП. Повторить 4-5 раз.

ИП – руки перед грудью. Руки в стороны ладонями кверху (лопатки соединить), встать на носки – вдох. ИП – выдох. Повторить 4 раза

При нарушениях осанки хороший эффект дают дыхательные упражнения, например, «упражнение фараона». Данный тип дыхания предусматривает соотношение продолжительности вдоха, паузы, выдоха 2:1:2. При этом абсолютная продолжительность фаз дыхания может быть разной. У начинающих сначала отрабатывается дыхание в положениях сидя и стоя. Соотношение фаз дыхания по внутреннему счету или секундомеру следующее: 4:2:4 или 5:2:5, то есть частота дыхания составляет 5-7 в минуту. Если ребенок не может поддерживать такую продолжительность фаз вдоха и выдоха, то можно уменьшить их продолжительность, но постепенно нужно добиваться их увеличения и осваивать данный тип дыхания при ходьбе. Непосредственно само «упражнение фараона» представляет собой тип дыхания, при котором вдох осуществляется на 7 шагов, пауза на 3 шага и выдох на 7 шагов.

Физиологический эффект, который достигается освоением такого типа дыхания, заключается, во-первых, в том, что в процессе каждого вдоха рефлекторно повышается тонус мышц разгибателей спины, а во-вторых, хорошее наполнение легких создает внутреннюю упругую «воздушную подушку», которая является прекрасной биомеханической поддержкой грудного отдела позвоночника.

Кроме того, при нарушениях осанки рекомендуется использование традиционных динамических и статических дыхательных упражнений на грудной и особенно диафрагмальный тип дыхания. Дыхательные упражнения лучше выполнять после изометрических напряжений и самовытяжения.

Дневная динамика работоспособности учащихся находится в прямой связи не только с числом уроков, рациональным их чередованием в расписании, но и гигиенически правильной организацией перемен. Сглаживанию неблагоприятных функциональных сдвигов, обусловленных преимущественно влиянием статического компонента учебной деятельности, способствует активный отдых на переменных. Поэтому их рациональная организация относится к числу важнейших условий гигиены учебно-воспитательного процесса для детей с нарушениями осанки. Сокращение длительности перемен усугубляет утомление школьников. Не обеспечивают отдыха и перемены, если детям запрещаются подвижные игры на участке школы или в здании в условиях хорошо проветриваемых рекреаций.

На работоспособность и здоровье школьников, в том числе и осанку, благоприятно влияют перемены, проводимые на открытом воздухе в сочетании с играми средней подвижности (ходьба и бег составляют 60-80% времени перемены).

Образовательный компонент включает в себя комплекс мероприятий:

- включение в содержание образования факультатива по профилактике нарушений осанки и их коррекции;
- педагогический контроль за соблюдением правильной осанки;

- обучение правильному выполнению физических упражнений по коррекции дефектов осанки;

- пропаганда здорового образа жизни и др.

Наиболее важным фактором, оказывающим влияние на формирование осанки, является положение тела при различных видах деятельности.

Лечебная физическая культура (ЛФК) – это наиболее эффективное средство коррекции осанки. Можно назначить целый комплекс различных процедур, но все они не дадут должного эффекта при отсутствии главного – гимнастики. Только активные упражнения, укрепляющие разгибатели мышц спины и брюшного пресса, постепенно создадут мышечный корсет и только активные упражнения сформируют правильный динамический стереотип, доведут до автоматизма привычку к рациональному положению тела в пространстве.

Исправление дефектов и выработка правильной осанки происходят путем образования динамического стереотипа, т.е. доведения до автоматизма привычки сидеть, стоять и ходить с правильным положением головы, туловища и конечностей. Для коррекции осанки необходимо функциональное перевоспитание мышц - длительное, систематическое и последовательное.

Динамический стереотип вырабатывается при организации определенных условий, соблюдении принципов последовательности, постепенности, систематичности, длительности тренировки и индивидуального подхода. При этом необходимо помнить о взаимосвязи формы и функции, так как форма меняется только под влиянием длительной функции.

Двигательный акт, совершаемый при перемещениях тела и отдельных его частей, - сложная целостная реакция, осуществляемая скелетно-мышечными элементами опорно-двигательного аппарата, снабженными чувствительными и вегетативными нервами. Регуляция двигательной деятельности осуществляется на всех уровнях нервной системы – спинном, продолговатом и среднем мозге, гипоталамо-гипофизарной области, а главное, на уровне коры больших полушарий головного мозга. Таким образом, только осознанная двигательная деятельность собственными мышцами способна наиболее эффективно и длительно корректировать имеющиеся дефекты опорно-двигательного аппарата. Кроме всего прочего, мышечная деятельность оказывает существенное влияние на поддержание постоянства основных физиологических констант организма человека. При движениях совершенствуется приспособление организма к условиям внешней и внутренней среды. Это проявляется в том, что постоянно улучшается взаимосвязь всех физиологических функций, деятельность регуляторных механизмов, реактивность, иммунобиологические свойства и приспособляемость к различным неблагоприятным воздействиям. положительное влияние систематических занятий проявляется и в

урегулировании протекания нервных процессов в центральной нервной системе. В целом же обеспечивается улучшение здоровья человека.

Общая цель комплексной программы по лечебной гимнастике – улучшение контроля за физическим развитием каждого ребенка с учетом возрастных и физических особенностей, связанных с нарушением осанки и заболеванием опорно-двигательного аппарата (сколиоз, плоскостопие). Программа способствует проведению более тщательной коррекции отклонений в физическом развитии и максимальному приближению физического развития и двигательных умений и навыков каждого ребенка к его возрастной норме.

Частные цели лечебной гимнастики:

Учебные

- обучение основам лечебной гимнастики;
- совершенствование навыков владения индивидуальными упражнениями;

- обучение всем видам дыхательных упражнений;
- увеличение жизненной емкости легких.

Коррекционные

- создание мышечного корсета;
- увеличение силовой выносливости мышц;
- замедление процесса прогрессирования заболевания;
- стабилизация искривления позвоночника;
- уменьшение дуги сколиоза.

Психологические

- формирование осознанного отношения к собственному здоровью;
- создание благоприятных условий для лечения и оздоровления своего организма;
- развитие волевых качеств;
- создание благоприятного психоэмоционального фона для лечения заболевания.

Но вместе с тем имеются противопоказания и ограничения при занятиях физическими упражнениями с детьми, имеющих дефекты осанки. Нельзя применять упражнения, усугубляющие дефекты осанки и способствующие их прогрессированию. К частным противопоказаниям относятся:

1. Упражнения с отягощениями.
2. Прыжки, подскоки, выпрыгивания.
3. Занятия на тренажерах.
4. Применение спортивных стилей плавания.
5. Выполнение упражнений в соревновательном режиме.
6. Переутомление мышечно-связочного аппарата в зонах, контактных с основной дугой.
7. Глубокие наклоны туловища назад при поясничном лордозе, головы - при шейном лордозе.
8. Прогибания туловища в грудном отделе при грудном кифозе.

9. Ограничить упражнения на гибкость и вращения вокруг продольной оси позвоночника.

10. Исключить акробатические упражнения и резкие движения.

11. Ограничить бег и ходьбу во избежание гипертонусов и болевых мышечных уплотнений.

12. Ограничить изометрические упражнения по силе напряжения до 50% от максимально возможного, а по продолжительности - до 5 секунд.

13. Упражнения на вытяжение позвоночника (чистые висы, выполнение упражнений на наклонной плоскости и др.) выполнять по показаниям и под контролем инструктора ЛФК.

14. Занятия спортом ограничены и могут проводиться только после консультации с ортопедом.

Пренебрежение этими правилами способствует прогрессированию нарушений осанки, особенно сколиотической осанки, увеличению искривления позвоночника, травматизации межпозвонковых хрящей, преимущественно на вогнутой стороне искривления.

Выводы:

1. На современном этапе развития социальных отношений государство проявляет повышенную озабоченность состоянием здоровья граждан, в частности проблемами сохранения здоровья школьников в процессе обучения.

2. Разработаны требования к безопасной организации образовательной среды, которые, к сожалению, не в полной мере учитывают возрастные особенности подростков.

3. Переход к предметному обучению в школе приходится на очень важный период второго детства, характеризующегося продолжающимися интенсивными процессами роста, морфологическими и функциональными преобразованиями всех органов и систем, в этот возрастной период продолжается формирование всех звеньев опорно-двигательного аппарата, в частности, главного его стержня - позвоночного столба.

4. Создание в образовательном учреждении условий для профилактики нарушений осанки способствует сохранению здоровья подростков.

Библиографический список

1. Баранов, А.А., Кучма, В.Р., Сухарева, Л.М. Оценка состояния здоровья детей. Новые подходы к профилактической и оздоровительной работе в образовательных учреждениях / А.А. Баранов, В.Р. Кучма, Л.М. Сухарева. М.: Издательство: ГЭОТАР-Медиа. 2008.-432с.

2. Безруких, М.М. Педагогическая физиология как самостоятельная область научного знания Текст. / М.М. Безруких, В.Д. Сонькин // Новые исследования. -2004. -№ 1-2. С. 74.

3. Колунин, Е. Т. Морфофункциональные показатели подростков 11-16 лет с дизонтогенетическими заболеваниями позвоночного столба: диссертация ... кандидата биологических наук : 03.00.13 /Е.Т. Колунин. Тюмень, 2004.-180 с.

4. Мишарина, С. Н. Характеристика психофизического развития школьников с ограниченными возможностями и их отношение к урокам адаптивной физической культуры / С.Н. Мишарина, А.В. Шевцов, А.А. Баряев, В.Д. Емельянов, Р.Н. Гаврилина // Адаптивная физическая культура – 2008. – Т. 33, № 1. – С. 19-22.
5. Потапова, Е.В. Психологическое сопровождение личности в особых условиях жизнедеятельности (на примере детей, больных сколиозом): автореферат диссертации ... кандидата психологических наук: 19.00.11 / Е.В. Потапова. Новосибирск, 2010. — 22 с.
6. Leiper, J.B. Water turnover rates in sedentary and active middleaged men Text. / J.B. Leiper, A. Carnie, R.J. Maughan // Proc. Nutr. Soc. 1994. - 53. -№ 3. — P. 101-102.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Белкин Владимир Алексеевич, Челябинский филиал института экономики УрО РАН, ведущий научный сотрудник доктор экономических наук, доцент

Белоусова Наталья Анатольевна, кандидат биологических наук, доцент, соискатель ученой степени доктора биологических наук ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»

Богатенков Сергей Александрович, заведующий кафедрой информационных технологий, вычислительной техники и предметных методик ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет», кандидат технических наук, доцент

Богатенкова Наталья Михайловна, старший преподаватель кафедры информационных технологий, вычислительной техники и предметных методик ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»

Ванюшин Ян Леонидович, кандидат юридических наук, доцент Тюменского института повышения квалификации сотрудников МВД России

Герцог Галина Ахметовна, кандидат философских наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»

Гнатышина Елена Александровна, директор Профессионально-педагогического института ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук профессор

Еременко Татьяна Анатольевна, исполняющая обязанности заведующего кафедрой пищевых технологий и предметных методик, кандидат педагогических наук, доцент

Коняев Александр Сергеевич, аспирант ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»

Коняева Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»

Корнеев Дмитрий Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики, управления и права ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»

Корнеева Наталья Юрьевна, заведующий кафедрой педагогики и психологии профессионального образования ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент

Павлова Лариса Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»

Пахтусова Наталья Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»

Рыжий Павел Анатольевич, директор по управлению персоналом и по административным вопросам ОАО «Уралкран», соискатель ученой степени кандидата педагогических наук ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»

Савченков Алексей Викторович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»

Садырин Владимир Витальевич, ректор ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент

Саламатов Артем Аркадьевич, заведующий кафедрой экономики, управления и права ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук профессор

Севастьянов Алексей Михайлович, уполномоченный по правам человека в Челябинской области

Уварина Наталья Викторовна, заместитель директора по научной работе Профессионально-педагогического института ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук профессор

Хашагульгов Башир Умарович, Советник Губернатора Челябинской области, кандидат юридических наук, доцент

БЕЗОПАСНОСТЬ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ РОССИИ

Коллективная монография

Выполнено при поддержке проекта «Комплексное исследование безопасности пространства образования: региональный аспект»

ISBN

Объем 60,1
Формат 60x84/16
Тираж 1000 экз.

Сдано в набор 01.04.2013 г.
Подписано к печати 01.03.2013 г.
Заказ № 13/55
