

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»
Профессионально-педагогический институт

БЕЗОПАСНОСТЬ ПРОСТРАНСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ

Коллективная монография

Челябинск 2011

УДК
ББК
Б

Коллектив авторов:

В.С. Антонюк, С.А. Богатенков, Н.М. Богатенкова, Я.Л. Ванюшин,
Г.А. Герцог, Е.А. Гнатышина, Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева,
Л.А. Кострюкова, М.В. Куделина, С.Г. Литке, Е.С. Магомедова,
Л.Н. Павлова, Е.Б. Плехотнюк, В.М. Рогожин, А.А. Саламатов,
Р.Я. Симонян, Н.В. Уварина

Безопасность пространства образования Челябинской области:
коллект. монография. – М.: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2011. – 330
с.

ISBN

В монографии проанализированы социально-правовые основы обеспечения комплексной безопасности образовательной сферы. Представлены сущность и содержание экономической безопасности образовательной системы, а также информационной и психологической безопасности пространства образования. Определены дидактические основы обеспечения комплексной безопасности в образовательных учреждениях.

Книга рассчитана на руководителей образовательных учреждений, научных работников, преподавателей, аспирантов, учителей общеобразовательных школ, студентов педагогических вузов.

Рецензенты:

Б.У. Хашагульгов, советник Губернатора Челябинской области, кандидат юридических наук, доцент

В.Ф. Жмеренецкий, заведующий кафедрой теории безопасности НОУ ВПО «Московский психолого-социальный институт», доктор технических наук, доцент

ISBN

Научное издание

**Безопасность пространства образования
Челябинской области**

Коллективная монография

ISBN

Изд-во Челябинского государственного педагогического университета

Объем 18,6 п.л.

Сдано в набор 19.02.2007 г.

Формат 60x84/16

Подписано к печати 7.03.2007 г.

Тираж 1000 экз.

Заказ №

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии ЧГПУ
454080 г. Челябинск, пр. Ленина, 69

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕ- НИЕ	3
-----------------------------	----------

ГЛАВА I

СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КОМПЛЕКСНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ	5
---	----------

- 1. Ванюшин Я.Л.** Приобретение гражданства Российской Федерации как средство обеспечения безопасности российского государства и общества.....**5**
- 2. Гнатышина Е.А., Герцог Г.А.** Толерантная культура как условие предупреждения современных угроз и обеспечения комплексной безопасности в социальной сфере.....**19**

ГЛАВА II

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	30
---	-----------

- 1. Антонюк В.С.** Концепция экономической безопасности муниципалитета...**30**
- 2. Корнеев Д.Н.** Подготовка менеджеров как фактор обеспечения безопасности современного экономического пространства.....**53**
- 3. Кострюкова Л.А.** Эволюции технологических укладов – основа модернизации экономики.....**74**
- 4. Саламатов А.А.** Современные подходы к финансовому управлению, планированию и бюджетированию в деятельности образовательного учреждения в контексте обеспечения его экономической безопасности.....**96**

ГЛАВА III

ИНФОРМАЦИОННАЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ПРОСТРАНСТВА ОБРАЗОВАНИЯ	128
---	------------

- 1. Богатенков С.А.** Принципы комплексной безопасности и методология проектирования курсов профессионального обучения в информационном обществе.....**128**

2. **Богатенков С.А., Богатенкова Н.М.** Проблемы информационной безопасности электронных ресурсов науки и образования, их решение в условиях вуза.....**151**
3. **Куделина М.В., Магомедова Е.С.** Обеспечение информационной безопасности вузов.....**168**
4. **Литке С.Г.** Развитие психологической компетентности как условие личностной безопасности.....**186**

ГЛАВА IV

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КОМПЛЕКСНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ.....199

1. **Корнеева Н.Ю.** Формирование безопасной образовательной среды для студентов с ограниченными физическими возможностями в условиях среднего профессионального образования.....**199**
2. **Павлова Л.Н.** Оценка эффективности педагогического управления ученическим коллективом как показатель безопасности управления образовательным процессом.....**214**
3. **Плохотнюк Е.Б.** Формирование профессионально-экологической компетенции у будущих специалистов для инновационной экономики как фактор безопасного и устойчивого развития России.....**229**
4. **Рогожин В.М.** Обеспечение качества образовательного процесса в подготовки студентов вуза как фактор личной безопасности будущего специалиста.....**253**
5. **Симонян Р.Я.** Стратегическая безопасность общего среднего образования, или зачем школе стратегия развития?**291**
6. **Уварина Н.В.** Реализация моделей развития творческих способностей как средство организации безопасной образовательной среды.....**310**

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТО- РАХ.....	329
---------------------------------------	------------

ВВЕДЕНИЕ

Проблема обеспечения безопасности – одна из важнейших в существовании любой организации. Комплексная безопасность предполагает не только организацию защиты субъектов социальной сферы от чрезвычайных ситуаций, но и недостаточно защищенные условия труда, 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.

Комплексная безопасность имеет непосредственное отношение к самым разным сферам жизнедеятельности, в том числе к системе образования. Процессы обучения и воспитания, нахождения в образовательном учреждении, за его пределами, организация досуга, отдыха и оздоровления непосредственно сопряжены с требованиями безопасности.

В свою очередь образование и его система непосредственно влияют на формирование важнейшего экономического фактора современного производства – человеческого капитала. Человеческий капитал – это сложная совокупность психологических и духовно-нравственных характеристик свойств и способностей людей, участвующих во всесторонней общественно-производственной деятельности в структуре инновационно-информационной экономики, чье становление и развитие является безальтернативным вариантом развития современного социума.

Одна из отличительных особенностей современной системы образования – переход от государственного к государственно-общественному управлению, основная идея которого состоит в объединении усилий государства и общества в решении проблем образования, в том числе одной из наиболее актуальных в настоящее время – проблемы управления комплексной безопасностью в аспекте духовно-нравственного воспитания.

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 нравственных принципов, с взаимным учетом интересов, в тесном взаимодействии.

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.

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

ГЛАВА I. СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КОМПЛЕКСНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ

Я.Л. Ванюшин

ПРИОБРЕТЕНИЕ ГРАЖДАНСТВА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ КАК СРЕДСТВО ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВА И ОБЩЕСТВА

Вопросы безопасности российского государства в настоящее время являются одним из приоритетных направлений деятельности органов государственной власти и местного самоуправления. Придание второстепенного значения вопросам национальной безопасности за последние десятилетия привело к нарастанию ряда проблем в различных сферах жизнедеятельности. Основной причиной, способствующей сложившемуся положению дел, было отсутствие правовых основ, закладывающих стратегию безопасности в целом в государстве, направления ее обеспечения. В отсутствие правовых начал обеспечение безопасности носило отраслевой характер и проецировалось в сферах общественной безопасности, дорожного движения, миграции населения и мн. др. При этом вполне очевидно, что это способствовало, возникновению в науке терминологической путаницы и смешению различных классификаций при попытке их введения.

Решение проблемы формирования системы безопасности в Российской Федерации осуществлено принятием Стратегии национальной безопасности до 2020 года и Федерального закона от 28 декабря 2010 года № 390-ФЗ "О безопасности". Закрепление правовых основ, форм деятельности органов государственной власти в сфере обеспечения безопасности, принятие программы действий для создания условий по обеспечению национальной безопасности должны позволить изменить ситуацию в настоящей сфере.

Проблема обеспечения безопасности носит комплексный характер и должна решаться в различных сферах, количество которых является сложно обозримым. При этом проблемы обеспечения безопасности с точки их организационного решения следует разделить на две основные группы: правотворческие и правоприменительные. Несомненно, последние являются производными от первых, однако имеют более широкую сферу.

Одной из проблем обеспечения безопасности российского государства и общества, не получившей должного внимания со стороны законодателя и науч-

ной среды, является прием в гражданство Российской Федерации иностранных граждан и лиц без гражданства.

Гражданство Российской Федерации представляет собой статус человека, при котором он приобретает от государства широкую систему прав и свобод, обязанностей и гарантий. В их числе не только важные социальные и экономические права и свободы, но и политические к которым относится военная служба, служба в правоохранительных органах, государственная гражданская и муниципальная служба, участие в осуществлении правосудия, возможность создания политических партий, возможность избирать и быть избранным в органы власти, на выборные должности, включая Президента Российской Федерации. Именно с этим связано и то, что вопросы гражданства регламентируются федеральным законом специально предусмотренным Конституцией Российской Федерации. В настоящее время им является Федеральный закон от 31 мая 2002 года № 62-ФЗ "О гражданстве Российской Федерации" (далее – Федеральный закон о гражданстве).

При этом следует учитывать, что находящийся иностранный гражданин или лицо без гражданства связаны с государством лишь законодательством и собственными интересами, последние не всегда могут соответствовать интересам принимающего общества и государства. Это требует серьезного изучения кандидата на предмет его "добропорядочности" и "благонадежности", соответствия его интересам российского государства и общества. Еще Коркуновым Н.М. было отмечено, что устанавливая условия, государство преследует цель предотвратить прием в гражданство лиц, ищущих перемены гражданства только как средства избежания, неблагонадежных иностранцев или не имеющих экономической обеспеченности¹. Именно, осуществляя проверку "благонадежности" претендента на российское гражданство, государство обеспечивает собственную безопасность, защиту интересов, прав и свобод своих граждан.

Для института российского гражданства предъявление полного перечня требований к лицу, желающему приобрести его важно еще и потому, что исправление допущенной "ошибки в гражданине" в дальнейшем будет невозможно. В отличие от ряда иностранных государств в Российской Федерации в соответствии с частью 3 статьи 6 Конституции Российской Федерации гражданин не может быть лишен своего гражданства или права изменить его. Исключением является лишь возможность отмены ранее принятого решения вопроса о гражданстве. Однако и оно возможно лишь, в случае если было принято на основании представленных подложных документов и (или) сообщенных заведомо

¹ См.: Коркунов Н. М. Русское государственное право. – СПб., 1899. Т.1. С. 257.

ложных сведений и не относится в полной мере к определению добропорядочности кандидата на гражданство. Таким образом, установление государством условий приобретения гражданства и проверка кандидата на российское гражданство данным условиям должно давать возможность с уверенностью определить достойно ли лицо гражданства государства или нет.

С этой целью государство устанавливает разные требования, предъявляя их претенденту на гражданство. Установление требований к гражданству основывается на праве государства определять, кто является его гражданином, а кто нет. Настоящее право является исключительным правом государства и основывается на его суверенитете. Еще в одном из первых универсальных международных документов в сфере гражданства – Конвенции, регулирующей некоторые вопросы, связанные с коллизией законов о гражданстве (Гаага, 12 апреля 1930 г.) в статье 1 которой было закреплено: "Каждое государство само определяет в соответствии со своим законом, кто является его гражданами".

Анализ условий и требований, установленных в законодательстве о гражданстве по приему иностранных граждан позволяет выделить две их группы, образующие самостоятельные подсистемы:

- 1) основания, с которыми связывается прием в гражданство Российской Федерации;
- 2) основания, с которыми связывается отклонение (отказ) в приеме в гражданство Российской Федерации.

Говоря о первой группе условий приобретения гражданства Российской Федерации следует отметить, что она является традиционной для большинства современных государств. К ним, как правило, относится дееспособность, проживание на территории государства, знание государственного языка, истории, законодательства, финансовая самостоятельность и др.

Современная система основания, с которыми связывается прием иностранных граждан и лиц без гражданства в гражданство Российской Федерации представляет следующее (ст. 13 Федерального закона о гражданстве):

- 1) достижение 18-летнего возраста;
- 2) обладание дееспособностью, т.е. способностью своими действиями приобретать права и создавать для себя юридические обязанности, а также нести ответственность за совершенные правонарушения;
- 3) непрерывное проживание на территории Российской Федерации в течение 5 лет;
- 4) наличие вида на жительство;
- 5) соблюдение Конституции и законодательства Российской Федерации;

- б) наличие законного источника средств к существованию;
- 7) обращение в полномочный орган иностранного государства с заявлением об отказе от имеющегося иного гражданства;
- 8) владение русским языком.

Настоящие требования направлены на политическую, правовую, социально-экономическую, культурную и языковую интеграцию претендента на гражданство с "принимающим" обществом, что обусловлено содержанием гражданства как особого правоотношения между человеком и государством.

Вместе с тем существуют некоторые сложности с применением ряда настоящих требований. Например, установление срока 5-летнего срока проживания на территории Российской Федерации. Именно это срок проживания по мнению законодателя обеспечивает необходимую интеграцию, что обусловлено не только представлениями отечественного законодателя, но и международной практики. К примеру, в странах Европы для этого требуется от 5 до 30 лет², Европейская конвенция о гражданстве рекомендует не более 10 лет. Продолжительность проживания необходимого для приобретения гражданства в Бразилии составляет не менее 30 лет, в Алжире – 7 лет, США – 5 лет, Канаде – 3 года, Аргентине – 2 года; в странах СНГ: Беларуси и Туркменистане – 7 лет, в Молдове и Грузии – 10 лет, Армении – 3 года, в остальных – 5 лет.

Поэтому скорее проблемным является не продолжительность срока, а начало его исчисления. Федеральный закон о гражданстве в качестве такового устанавливает момент выдачи вида на жительство (п. "а" ч. 1 ст. 13). В свою очередь в соответствии с Федеральным законом об иностранных гражданах, выдаче вида на жительство предшествует проживание лица в Российской Федерации не менее 1 года на основании другого документа – разрешения на временное проживание (ч. 2 ст. 8). Последнее выдается в пределах квоты, ежегодно утверждаемой Правительством Российской Федерации (ч. 1 ст. 6)³ за исключением для некоторых категорий (граждане СССР, родившиеся в РСФСР и Российской Федерации, инвесторы, военнослужащие и др.), и может действовать в течение 3 лет.

² Например, срок проживания, необходимый для натурализации составляет в Австрии – не менее 30 и 10 лет, Бельгии – 15 и 10, Швейцарии и Швеции – 12, Италии, Испании, Люксембурге и Португалии – 10, ФРГ – 8, Великобритании и Норвегии – 7, Польше, Румынии, Финляндии и Франции – 5 лет.

³ См.: Постановление Правительства РФ от 4 апреля 2003 г. № 193 "Об утверждении Правил определения квоты на выдачу иностранным гражданам разрешений на временное проживание в Российской Федерации", Распоряжение Правительства РФ от 30 ноября 2010 года № 2123-р "Об установлении квоты на выдачу иностранным гражданам и лицам без гражданства разрешений на временное проживание в Российской Федерации на 2011 год" // СЗ РФ. 2003. № 15. Ст. 1364; 2010. № 49. Ст. 6577.

Определенную сложность вызывает требование по соблюдению Конституции и законодательства Российской Федерации, что является требованием не столько Федерального закона о гражданстве, сколько части 2 статьи 15 Конституции Российской Федерации, установившей обязанность органов государственной власти, органов местного самоуправления, должностных лиц, граждан и их объединений обязаны соблюдать Конституцию Российской Федерации и законы. В этом случае представляется правильным установления требования не только по соблюдению законодательства, но знание их.

Неразрешенным до настоящего времени также остается вопрос о размере законного источника средств к существованию, необходимого для приобретения гражданства. Ни Федеральный закон о гражданстве, ни Положение о порядке рассмотрения вопросов гражданства его не определяют. Последнее, правда, устанавливает перечень документов, которые подтверждают наличие данного источника, однако он является примерным и открытым, что приводит к их свободной интерпретации. Так, например, имеет место использование в качестве таких документов таможенных деклараций и др. Соответственно отсутствие четкого правового регламентирования в этом вопросе позволяет правоприменителю самостоятельно устанавливать не только размер законного источника к существованию, но и способ его определения. В конечном итоге это может привести к случаям злоупотреблений должностными лицами органов, решающих вопросы гражданства.

Возможным выходом из сложившейся ситуации, является установление размера законного источника к существованию в определенной твердой сумме необходимой, с точки зрения государства, для "существования". К примеру, в проекте федерального закона № 190825-4 "О дополнении пунктами "з", "и", "к", "л" статьи 16 Федерального закона № 62-ФЗ "О гражданстве Российской Федерации", внесенном им в июле 2005 года предлагалась сумма в 200 тысяч рублей. Отсутствие настоящей суммы должно было служить основанием отказа в приеме в российское гражданство. Ориентиром для определения размера источника также может служить размер минимального прожиточного уровня или иной социально-экономический показатель. При этом вполне уместно требование не о разовом, а о продолжительном характере источника средств (т.е. в течение определенного срока проживания в Российской Федерации), например, в течение 6 месяцев перед обращением с вопросом о приеме в гражданство.

В научной литературе высказываются и иные мнения по поводу определения необходимого законного источника средств к существованию. Одной из таких попыток является не столько решение проблемы определения источника

средств к существованию, сколько его замена на необходимость осуществления трудовой деятельности. Например, критикуя предложенный ранее способ определения законного источника средств к существованию, некоторые предлагают заменить в комментируемом Законе требование о законе источнике средств к существованию на требование о наличии работы на территории Российской Федерации⁴. При этом, поскольку лицо, которое имеет работу, имеет и законный источник средств к существованию, ему достаточно предъявить справку с места работы с указанием размера дохода⁵.

Предложенный вариант сложно признать удачным способом ухода от проблемы, тем более ее решением. Установление требования о наличии работы на территории Российской Федерации в качестве условия приобретения гражданства Российской Федерации, по сути, приводит к принуждению иностранных граждан и лиц без гражданства к труду, ставя в зависимость приобретения гражданства о трудовой деятельности. Такой подход противоречит статье 37 Конституции Российской Федерации, установившей, что труд в Российской Федерации свободен, а принудительный труд запрещен.

Требование об обращении лица, желающего приобрести гражданство Российской Федерации в полномочный орган иностранного государства с заявлениями об отказе от имеющегося у них иного гражданства, направлено на предотвращение случаев множественного гражданства. С этой целью при приобретении гражданства Российской Федерации лицо должно выйти из гражданства иного государства. Исключением является лишь наличие международного договора Российской Федерации, освобождающим от выхода из гражданства, а также, если отказ лица от иного гражданства невозможен в силу не зависящих от лица причин.

Знание языка государства является новеллой Федерального закона о гражданстве и является достаточно распространенным в практике зарубежных стран (например, в большинстве стран СНГ). При этом в последнее время появилась тенденция расширения круга знаний, что направлено на способствование быстрой и успешной интеграции в общество. Так, например, с 1 ноября 2005 года для приема в британское гражданство необходима сдача специального комплексного экзамена, направленного на определение уровня знаний английского языка, истории страны, деятельности правительственных учреждений и британской политической системы. Вместе с тем, формулировка настоящего условия приема в гражданство требует в комментируемом федеральном законе

⁴ Данилкин В. В. Актуальные проблемы, возникающие в сфере получения российского гражданства // Закон и право. 2009. № 5. С. 19.

⁵ Там же.

терминологического уточнения. Более верным будет употребление термина "государственный язык Российской Федерации" вместо термина "русский язык", что, кроме того, в большей степени соответствует терминологии части 1 статьи 68 Конституции Российской Федерации и Федерального закона от 1 июня 2005 года № 53-ФЗ "О государственном языке Российской Федерации". Порядок определения уровня знаний государственного языка Российской Федерации для приема в гражданство Российской Федерации устанавливается Минобрнауки России.

Однако выполнение условий установленных в Федеральном законе о гражданстве, выше перечисленных условий не препятствуют в полной мере приобретению гражданства Российской Федерации иностранными гражданами и лицами без гражданства, носящими иной нежели проживание в Российской Федерации, умысел.

Системой гарантий безопасности российского государства и общества является вторая группа оснований – основания, с которыми связывается отказ в приеме и восстановлении в гражданстве Российской Федерации, установленный в статье 16 Федерального закона о гражданстве.

К числу настоящих оснований законодатель относит:

– выступление за насильственное изменение основ конституционного строя Российской Федерации или иными действиями создают угрозу безопасности Российской Федерации;

– выдворение за пределы Российской Федерации в течение пяти лет, предшествовавших дню обращения с заявлениями о приеме в гражданство Российской Федерации или о восстановлении в гражданстве Российской Федерации;

– использование подложных документов или сообщение заведомо ложных сведений;

– состояние на военной службе, на службе в органах безопасности или в правоохранительных органах иностранного государства, если иное не предусмотрено международным договором Российской Федерации;

⁶ См. приказы Минобрнауки России от 13 июля 2010 г. № 765 "Об утверждении порядка выдачи сертификата о прохождении государственного тестирования граждан иностранных государств по русскому языку как иностранному языку, выдаваемого образовательным учреждением (организацией) на территории Российской Федерации или за рубежом, которому Министерством образования и науки Российской Федерации разрешено проведение такого тестирования" и от 18 февраля 2004 г. № 735 "Об утверждении перечня образовательных организаций (учреждений), проводящих государственное тестирование по русскому языку как иностранному иностранных граждан и лиц без гражданства для приема в гражданство Российской Федерации".

– наличие неснятой или непогашенной судимости за совершение умышленных преступлений на территории Российской Федерации или за ее пределами, признаваемых таковыми в соответствии с федеральным законом;

– преследование в уголовном порядке компетентными органами Российской Федерации или компетентными органами иностранных государств за преступления, признаваемые таковыми в соответствии с федеральным законом (до вынесения приговора суда или принятия решения по делу);

– осуждение и отбывание наказания в виде лишения свободы за действия, преследуемые в соответствии с федеральным законом (до истечения срока наказания).

Наличие настоящего перечня дает основание органам, решающим вопросы гражданства Российской Федерации отклонять заявления по вопросам гражданства осуществляется на стадии его приема при предварительном изучении документов или в процессе рассмотрения вопроса о приеме и восстановлении в гражданстве Российской Федерации.

Однако настоящие основания не получили должного раскрытия в законодательстве и по этой причине реализуются не в полной мере. Рассмотрим их ниже.

Выступление за насильственное изменение основ конституционного строя Российской Федерации или создание иными действиями угрозы безопасности Российской Федерации одно из оснований, которые используют современные государства для обеспечения суверенитета государства и безопасности общества. В настоящее время законодательство о гражданстве не содержит указания на то, что следует считать под действиями, направленными на насильственное изменение основ конституционного строя Российской Федерации или создание иными действиями угрозы безопасности Российской Федерации. Это вызывает сложности в принятии решения о приеме в гражданство Российской Федерации и восстановлении в гражданстве Российской Федерации.

Основы конституционного строя – принципы Российской Федерации, закрепленные в главе 1 Конституции Российской Федерации: демократизм, федерализм, правовое государство, республиканская форма правления, высшая ценность человека, его прав и свобод, социальное, светское государство, разделение государственной власти на законодательную, исполнительную и судебную, признание и гарантия местного самоуправления и др. Однако в правовой литературе нет единого мнения по поводу определения основ конституционного строя и существуют разные набор (перечень) основ конституционного строя и их определения.

Под безопасностью понимается состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз.

Национальная безопасность – состояние защищенности личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз, которое позволяет обеспечить конституционные права, свободы, достойное качество и уровень жизни граждан, суверенитет, территориальную целостность и устойчивое развитие Российской Федерации, оборону и безопасность государства.

Угроза национальной безопасности – прямая или косвенная возможность нанесения ущерба конституционным правам, свободам, достойному качеству и уровню жизни граждан, суверенитету и территориальной целостности, устойчивому развитию Российской Федерации, обороне и безопасности государства;

Правовое регулирование безопасности Российской Федерации осуществляется Федеральным законом от 28 декабря 2010 года № 390-ФЗ "О безопасности", Стратегией национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года, утвержденная Указом Президента Российской Федерации от 12 мая 2009 года № 537 и другими актами.

Рассматривая вопрос о настоящих ограничениях, следует отметить, что Уголовный кодекс Российской Федерации содержит в главе 29 составов преступлений против основ конституционного строя и безопасности государства. К ним относятся:

- ✓ статья 275. Государственная измена;
- ✓ статья 276. Шпионаж;
- ✓ статья 277. Посягательство на жизнь государственного или общественного деятеля;
- ✓ статья 278. Насильственный захват власти или насильственное удержание власти;
- ✓ статья 279. Вооруженный мятеж;
- ✓ статья 280. Публичные призывы к осуществлению экстремистской деятельности;
- ✓ статья 281. Диверсия;
- ✓ статья 282. Возбуждение ненависти либо вражды, а равно унижение человеческого достоинства;
- ✓ статья 282.1. Организация экстремистского сообщества;
- ✓ статья 282.2. Организация деятельности экстремистской организации;
- ✓ статья 283. Разглашение государственной тайны;
- ✓ статья 284. Утрата документов, содержащих государственную тайну.

Выдворенные иностранных граждан и лиц без гражданства за пределы Российской Федерации в течение 5 лет до обращения с вопросом о гражданстве предполагает применение в течение данного срока такого административного наказания как административное выдворение. Порядок административного выдворения иностранных граждан и лиц без гражданства за пределы Российской Федерации устанавливают КоАП РФ, статья 34 Федерального закона от 25 июля 2002 года № 115-ФЗ "О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации", приказ МВД России и ФМС от 12 октября 2009 года № 758/240 "Об организации деятельности Министерства внутренних дел Российской Федерации, Федеральной миграционной службы и их территориальных органов по депортации и административному выдворению за пределы Российской Федерации иностранных граждан или лиц без гражданства" и др.

В соответствии со статьей 3.10 КоАП РФ под административным выдворением за пределы Российской Федерации иностранных граждан или лиц без гражданства понимается принудительное и контролируемое перемещение указанных граждан и лиц через Государственную границу Российской Федерации за пределы Российской Федерации, а в случаях, предусмотренных законодательством Российской Федерации, – в контролируемом самостоятельном выезде иностранных граждан и лиц без гражданства из Российской Федерации. Административное выдворение за пределы Российской Федерации иностранного гражданина или лица без гражданства может устанавливаться и применяться в качестве как основного, так и дополнительного административного наказания. Основанием административного выдворения за пределы Российской Федерации являются следующие административные правонарушения, совершенные иностранными гражданами и лицами без гражданства:

1) часть 2 статьи 6.8. Незаконный оборот наркотических средств, психотропных веществ или их аналогов и незаконные приобретение, хранение, перевозка растений, содержащих наркотические средства или психотропные вещества, либо их частей, содержащих наркотические средства или психотропные вещества;

2) часть 2 статьи 6.9. Потребление наркотических средств или психотропных веществ без назначения врача;

3) часть 2 статьи 6.13. Пропаганда наркотических средств, психотропных веществ или их прекурсоров, растений, содержащих наркотические средства или психотропные вещества либо их прекурсоры, и их частей, содержащих наркотические средства или психотропные вещества либо их прекурсоры;

4) часть 2 статьи 18.1. Нарушение режима Государственной границы Российской Федерации;

5) часть 2 статьи 18.4. Нарушение режима в пунктах пропуска через Государственную границу Российской Федерации;

6) статья 18.8. Нарушение иностранным гражданином или лицом без гражданства правил въезда в Российскую Федерацию либо режима пребывания (проживания) в Российской Федерации;

7) статья 18.10. Незаконное осуществление иностранным гражданином или лицом без гражданства трудовой деятельности в Российской Федерации;

8) часть 1 статьи 18.11. Нарушение иммиграционных правил;

9) часть 2 статьи 18.17. Несоблюдение установленных в соответствии с федеральным законом в отношении иностранных граждан, лиц без гражданства и иностранных организаций ограничений на осуществление отдельных видов деятельности;

10) часть 1 статьи 19.27. Представление ложных сведений при осуществлении миграционного учета.

Однако следует учитывать, что по смыслу нормы, установленные ею ограничения по приему в гражданство Российской Федерации и восстановлению в гражданстве Российской Федерации, не могут быть применены в отношении иностранных граждан и лиц без гражданства подвергнутых депортации за пределы Российской Федерации. В соответствии с абзацем 16 части 1 статьи 2 Федерального закона от 25 июля 2002 года № 115-ФЗ "О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации" депортация – принудительная высылка иностранного гражданина из Российской Федерации в случае утраты или прекращения законных оснований для его дальнейшего пребывания (проживания) в Российской Федерации. Использование законодателем в определении депортации понятия высылка, а не выдворение исключает возможность использовать ее в качестве основания отклонения заявления по вопросам приема в гражданство Российской Федерации и восстановлению в гражданстве Российской Федерации.

Использование подложных документов или сообщение заведомо ложных сведений исключает прием в гражданство Российской Федерации. Однако используемые законодателем понятия "подложный документ" и "заведомо ложные сведения" не имеют однозначного определения. Основываясь не теории уголовного права и административного права, под подложным документом и заведомо ложными сведениями применительно к вопросам гражданства Российской Федерации следует считать следующее:

1) подложный документ – официальный документ, содержащий не соответствующую действительности информацию, имеющую юридическое значение. Подложные документы могут представлять собою, документы:

– полностью изготовленные в качестве подложного, в котором поддельным является не только содержание документа, но и его материальная основа (бланк);

– частично подложные, в результате внесения в действительный документ заведомо ложных сведений;

– частично подложные, в результате внесения изменений в документ, искажающих их действительное содержание.

Подложными документами могут быть любые официальные документы, предоставляющие право приобретения прекращения или прекращения гражданства Российской Федерации, либо предоставляющие соответствующие преимущества (льготы) при приобретении или прекращении гражданства Российской Федерации.

2) заведомо ложные сведения – означает однозначную осведомленность заявителя о ложности, недостоверности и фиктивности представляемых им в орган, ведающий делами о гражданстве, сведений, имеющих значение при принятии решения по вопросу о гражданстве Российской Федерации. Заведомо ложными сведениями нельзя считать, сведения сообщаемые заявителем в случае заблуждения о соответствии их подлинности и достоверности.

При этом предоставление заявителем подложных документов и сообщение заведомо ложных сведений для решения вопросов гражданства Российской Федерации не освобождает данное лицо от установленной законом ответственности (уголовной и административной). В зависимости от субъективных и объективных обстоятельств деяния они могут быть квалифицированы по следующим основаниям:

а) статья 19.18 КоАП РФ – представление ложных сведений для получения удостоверения личности гражданина (паспорта) либо других документов, удостоверяющих личность или гражданство;

б) статья 292.1 Уголовного кодекса Российской Федерации – незаконная выдача паспорта гражданина Российской Федерации, а равно внесение заведомо ложных сведений в документы, повлекшее незаконное приобретение гражданства Российской Федерации;

в) часть 3 статьи 327 Уголовного кодекса Российской Федерации – подделка, изготовление или сбыт поддельных документов, государственных наград, штампов, печатей, бланков.

Нахождение на службе другого государства. Федеральный закон о гражданстве распространяет свое действие на военную службу, службу в органах безопасности или в правоохранительных органах иностранного государства. Исключением может быть прохождение данных видов службы, если это предусмотрено международным договором Российской Федерации. В настоящее время международные договоры Российской Федерацией, допускающие прохождение военной и иной аналогичной службы в зарубежных странах не приняты.

Наличие неснятой или непогашенной судимости за совершение умышленных преступлений на территории Российской Федерации или за ее пределами, признаваемых таковыми в соответствии с федеральным законом. Судимость представляет собой правовое состояние лица, обусловленное фактом осуждения и назначения ему по приговору суда наказания за совершенное преступление и влекущее при повторном совершении этим лицом преступления, установленные уголовным законодательством правовые последствия. Имеющаяся у лица непогашенная или неснятая судимость порождает особые, складывающиеся на основе уголовно-правового регулирования публично-правовые отношения его с государством, которые при совершении этим лицом новых преступлений служат основанием для оценки его личности и совершенных им преступлений как обладающих повышенной общественной опасностью и потому предполагают применение к нему более строгих мер уголовной ответственности.

Судимость за совершения преступлений, порядок ее снятия и погашения устанавливается статьей 86 Уголовного кодекса Российской Федерации. Следует учитывать, что невозможность приема и восстановления в гражданстве Российской Федерации, предусмотренное настоящей нормой связывается с наличием судимости за совершение умышленных преступлений. По смыслу комментируемой нормы судимость за совершение преступлений по неосторожности не может препятствовать приобретению гражданства Российской Федерации. Преступления совершенные умышленно и по неосторожности, определяются в порядке статьей 25 и 26 Уголовного кодекса Российской Федерации. Однако погашение или снятие судимости аннулирует все правовые последствия, связанные с судимостью, включая возможность приобретения гражданства Российской Федерации.

Осуждение и отбытие наказания в виде лишения свободы за действия, преследуемые в соответствии с федеральным законом (до истечения срока наказания). Порядок осуждения за совершение преступлений предусматриваются Уголовно-процессуальным кодексом Российской Федерации.

Лишение свободы является одним из видов уголовного наказания, предусмотренного в качестве санкции за совершение преступлений. Лишение свободы заключается в изоляции осужденного от общества путем направления его в колонию-поселение, помещения в воспитательную колонию, лечебное исправительное учреждение, исправительную колонию общего, строгого или особого режима либо в тюрьму. Лишение свободы может устанавливаться на определенный срок или пожизненно. Применение лишения свободы как уголовного наказания регламентируются статьями 56 и 57 Уголовного кодекса Российской Федерации. Вопросы, связанные с отбыванием наказания в виде лишения свободы регламентируются Уголовно-исполнительным кодексом Российской Федерации.

Однако законодатель устанавливает запрет на прием и восстановление в гражданстве Российской Федерации только лиц, осужденных и отбывающих наказание в виде лишения свободы, назначение лицу иного вида уголовного наказания, а также условного осуждения за совершение преступлений по неосторожности не ограничивает его в возможности приема или восстановления в гражданстве Российской Федерации. В случае назначения условного наказания за совершение умышленного преступления, обращение с вопросом о приеме в гражданство Российской Федерации и восстановлении в гражданстве Российской Федерации возможно по истечению испытательного срока, т.е. с момента погашения судимости.

Подводя итог отмеченному следует определить, что в настоящее время законодательство о гражданстве содержит систему условий, обеспечивающих проверку иностранных граждан и лиц без гражданства при приеме в российское гражданство на предмет их "добропорядочности" и "благонадежности". Однако ряд оснований, ограждающих российское общество и государства от возможных угроз безопасности не получили должного раскрытия в законодательстве и по этой причине реализуются не в полной мере. Это ставит под сомнение эффективность изучения кандидатов на российское гражданство и как следствие реальности мер, обеспечивающих безопасность. Следует заключить, что к основным проблемам, требующим законодательного разрешения относятся:

- установления требования при приеме в гражданство Российской Федерации знания основ законодательства Российской Федерации;
- определение размера источника средств к существованию, необходимо для определения финансовой самостоятельности иностранного гражданина или лица без гражданства, необходимого для приема в гражданство, механизма его определения;

– ограничение сферы применения настоящих запретов. Настоящие ограничения не распространяются на такие основания приобретения гражданства как: оптация, международные договоры Российской Федерации.

– отсутствие четкого определения основ конституционного строя, создание действий угрозы безопасности Российской Федерации;

– не применение запретов в отношении лиц, депортированных за пределы Российской Федерации;

– отсутствие определений "подложного документа", "заведомо ложных сведений";

– отсутствие запретов на приобретение гражданства Российской Федерации лицами, к которым применены иные виды уголовного наказания, кроме лишения свободы, а также условного осуждения.

Дополнительное законодательное разрешение настоящих проблем должно создать условия для создания эффективной и реальной системы условий и требования, препятствующей приобретения гражданства Российской Федерации иностранными гражданами и лицами без гражданства, скрывающихся от совершения преступлений, носящих преступный умысел или иные цели.

Е.А. Гнатышина, Г.А. Герцог

ТОЛЕРАНТНАЯ КУЛЬТУРА КАК УСЛОВИЕ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ УГРОЗ И ОБЕСПЕЧЕНИЯ КОМПЛЕКСНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЕ

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 Афгани-

стана 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. Познавательльно-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 толеранции 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 конструк-*

тивно 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 об-

разовательной 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, разрегулированность 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 возникнове-

ния 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 опрашиваемые респонденты, в определенной мере, в своих суждениях нарушают логическую связь «причина – следствие». Именно духовный потенциал личности любого социального субъекта вызывает мотив «передела – не передела» 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, конркультурных). 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 ореол 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 моти-

вах 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 мифологии, 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 толерантности 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 // Вестник 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.

ГЛАВА II. ЭКОНОМИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

В.С. Антонюк, Г.В. Эрлих

КОНЦЕПЦИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ МУНИЦИПАЛИТЕТА

Переход России к рыночным отношениям и интеграция национальной экономики в мировое хозяйство привели к значительным изменениям устойчивости социально-экономического развития страны и ее экономической безопасности.

В последнее время появилось весьма много публикаций, затрагивающих вопросы экономической безопасности.

Впервые попытка исследования экономической безопасности была предпринята в работе Рубанова В.А., где была выделена «экономическая составляющая», реализуемая через экономическую оценку интересов участников обеспечения безопасности на различных уровнях хозяйственной деятельности. При этом экономическая безопасность определялась, как способность национальной экономики обеспечивать благосостояние нации и стабильность внутреннего рынка независимо от действия внешних и внутренних факторов [1, с. 11].

Следующим шагом к трактовке экономической безопасности явилась позиция Райзберга Б.А., Лозовского Л. Ш., Стародубцевой Е.Б., которые определяют ее как создаваемые государством условия, гарантирующие, что хозяйству страны не будет нанесен непоправимый ущерб от внутренних и внешних экономических угроз [2, с. 33]. Достоинства этой работы вполне очевидны, поскольку впервые обращено внимание на категорию экономическая безопасность.

Вместе с тем указанные определения не раскрывают понятия «благосостояние нации», «стабильность внутреннего рынка», «внешние факторы», «внутренние причины», «непоправимый ущерб».

Следующим продвижением вперед является появление трудов, в которых выделяется система показателей экономической безопасности, устанавливаются их пороговые значения, сравниваются пороговые и фактические значения показателей, что позволяет выявить тенденции развития экономической безопасности государства в целом [3, с. 3-19].

Кроме того, расширяется понимание национальной безопасности как «системы государственных и общественных гарантий, обеспечивающих устойчивое развитие страны, защиту базовых ценностей и интересов, источников духовного и материального благополучия от внутренних и внешних угроз» [3, с. 3-19].

Дальнейшим продвижением вперед является подход к экономической безопасности как состоянию национальной экономики, обеспечивающему удовлетворению жизненно важных потребностей страны в материальных благах независимо от возникновения в мировой экономической системе или внутри страны форс-мажорных обстоятельств: социально-политических, экономических или экологических [5, с. 32].

Системным и комплексным исследованием отличается монография коллектива авторов под ред. В.К. Сенчагова, где рассматривается совокупность вопросов, касающихся угроз безопасности в реальном секторе экономики, финансовая безопасность страны, внешние аспекты экономической безопасности, региональная экономическая безопасность РФ, угрозы в социальной сфере и пр. Под «безопасностью общества понимается состояние (включая факторы, условия и механизм обеспечения этого состояния) сбалансированности всех (внутренних и внешних) сторон его бытия, формирующее возможности реализации интересов его текущего и будущего развития» [6, с. 25]. Под «экономической безопасностью, в частности, понимается такое состояние экономики, при котором обеспечивается гарантированная защита национальных интересов, социально направленное развитие страны в целом, достаточный оборонный потенциал даже при наиболее неблагоприятных условиях развития внутренних и внешних процессов» [6, с. 72]. В работе представлена совокупность критериев, показателей и пороговых значений экономической безопасности, стратегии ее обеспечения на национальном и региональном уровнях.

В качестве критериев экономической безопасности предлагаются показатели: ресурсного потенциала и возможностей его развития; уровня эффективности использования ресурсов и его соответствия уровню в развитых странах, а также уровню, при котором угрозы внешнего и внутреннего характера сводятся к минимуму; конкурентоспособности экономики; целостности территории и экономического пространства; суверенитета, независимости и возможности противостояния внешним угрозам; социальной стабильности и условий предотвращения и разрешения социальных конфликтов. Кроме того, предлагается несколько иная, более обобщенная система показателей - индикаторов экономической безопасности: уровень и качество жизни; темпы инфляции;

норма безработицы; экономический рост; дефицит бюджета; государственный долг; встроенность в мировую экономику; состояние золотовалютных резервов; деятельность теневой экономики. Пороговые значения индикаторов рассматриваются как предельные величины, несоблюдение которых препятствует нормальному ходу развития различных элементов воспроизводства, приводит к формированию негативных, разрушительных тенденций в области экономической безопасности.

В последнее время стали появляться работы, исследующие экономическую безопасность региона. Так, в работе Гусева В.С. под экономической безопасностью понимается система мер по ограждению экономического пространства региона от внешних и внутренних угроз эффективному функционированию составляющих региональной экономики: институциональной инфраструктуры (органов административно-территориального управления и финансово-кредитных институтов); собственно сферы производства (предприятий); объектов транспорта и связи; науки и научных учреждений; систем жизнеобеспечения; социальной сферы [7, С. 82].

Различные стороны экономической безопасности нашли широкое освещение в трудах Абалкина А., Львова Д., Куклина А., Минакира П., Татаркина А. и др. Вместе с тем, исследование вопросов экономической безопасности и рисков муниципальных образований находится в стадии начальной разработки.

Деятельность органов власти (государственных и муниципальных) всех уровней затрагивает вопросы безопасности в комплексе.

Обеспечение экономической безопасности должно в обязательном порядке отвечать следующим принципам:

- системность – учет вопросов безопасности на всех уровнях принятия решений в комплексе;
- наличие нормативно-законодательной базы;
- закрепление функций безопасности за конкретными ведомствами и исключение дублирования функций среди других органов власти;
- принцип разумной достаточности, т.е. установление приемлемого уровня безопасности;
- принцип непрерывности требует, чтобы в процессе функционирования не было перерывов в ее работе.

Деятельность хозяйственных субъектов сопряжена с множеством случайностей и неопределенностей, которые порождают риск. Под риском понимается «ситуационная характеристика деятельности, предполагающая возможные от-

клонения от цели (результатов) в процессе реализации решения с привлекательными (благоприятными, желательными) последствиями [8, с. 145].

Обращение к анализу риска функционирования национальной экономики объясняется следующими моментами:

Во-первых, заботой о безопасности национальной экономики в широком понимании (техническом, экономическом, экологическом, политическом).

Во-вторых, анализ альтернативных вариантов развития и выбор наиболее привлекательного с оценкой положительных и негативных последствий.

К основным видам рисков в экономической среде можно отнести:

1) краткосрочные угрозы:

- дезинтеграция экономического пространства РФ, проявляющаяся в разрушении хозяйственных связей с республиками бывшего СССР;

- дестабилизация денежно-финансовой системы;

- неконтролируемый кризис экономики;

- усиление зависимости от иностранной помощи;

- спад производства в сельском хозяйстве, промышленном производстве и топливно-энергетических комплексах.

2) долгосрочные угрозы:

- потеря экономической самостоятельности и превращение РФ в топливно-энергетический придаток развитых стран;

- отсутствие свободной конвертируемости рубля;

- уязвимость России вследствие ее зависимости от продовольственного импорта.

Особое значение имеют показатели риска, к которым относятся:

1) интенсивность риска – характеризует приращение действия вредного фактора в единицу времени [8, 151];

2) статистические методы;

3) расчетно-аналитические методы, которые характеризуют распространение кривой вероятностей потерь и оценки на этой основе риска.

Как правило, риск представляет собой математическое ожидание последствий (потерь, ущерба, дохода). События от реализации конкретного решения:

$$Z = \sum v_i \times V_i, \text{ где}$$

v_i -вероятность i -го события,

V_i -результат i -го события [8, 151].

Формула риска показывает направленность изменения оценок безопасности:

Первое – уменьшение вероятности негативного события (концепция принципа абсолютной безопасности);

Второе – снижение размера ущерба возможного последствия негативного события.

Сравнение этих направлений основано на известных условиях «затраты-выгода» и нацелено на поиск оптимального соотношения величины v и V . [8, 151].

Каждый хозяйствующий субъект – национальная экономика, региональная экономика, муниципалитет – имеет определенную территориальную локализацию, характеризуется совокупностью природно-географических особенностей, спецификой развития производительных сил, сложившимся состоянием крупного, среднего и малого бизнеса, а также обслуживающей территорию инфраструктурой (производственной, социальной, рыночной).

Под экономической безопасностью муниципалитета, на наш взгляд, понимается защищенность состояния муниципалитета в конкретных исторических и природных условиях от опасностей, источником которых служат внутренние и внешние противоречия.

Особый интерес представляет исследование экономической безопасности моногорода, поскольку он представляет собой, с одной стороны, достаточно открытую экономическую систему, а с другой – его состояние в значительной степени зависит от деятельности градообразующей предприятия.

На наш взгляд концепция исследования экономической безопасности монофункционального города состоит из следующих этапов (рис.1).

1 этап – определение и оценка рисков субъектов моногорода (населения, местной промышленности и малого бизнеса, градообразующего предприятия, инфраструктуры, органов местного самоуправления);

2 этап – динамика рисков моногорода, их обусловленности и взаимосвязи;

3 этап – формирование целей и задач парирования рисков моногорода;

4 этап – разработка мероприятий по нейтрализации рисков субъектов моногорода;

5 этап – мониторинг экономической безопасности муниципалитета и корректировка целей и задач по обеспечению экономической безопасности города.

Муниципальный риск состоит из двух видов рисков: общих, характерных для любого территориального образования, и специфических, свойственных для данного вида монофункционального города.

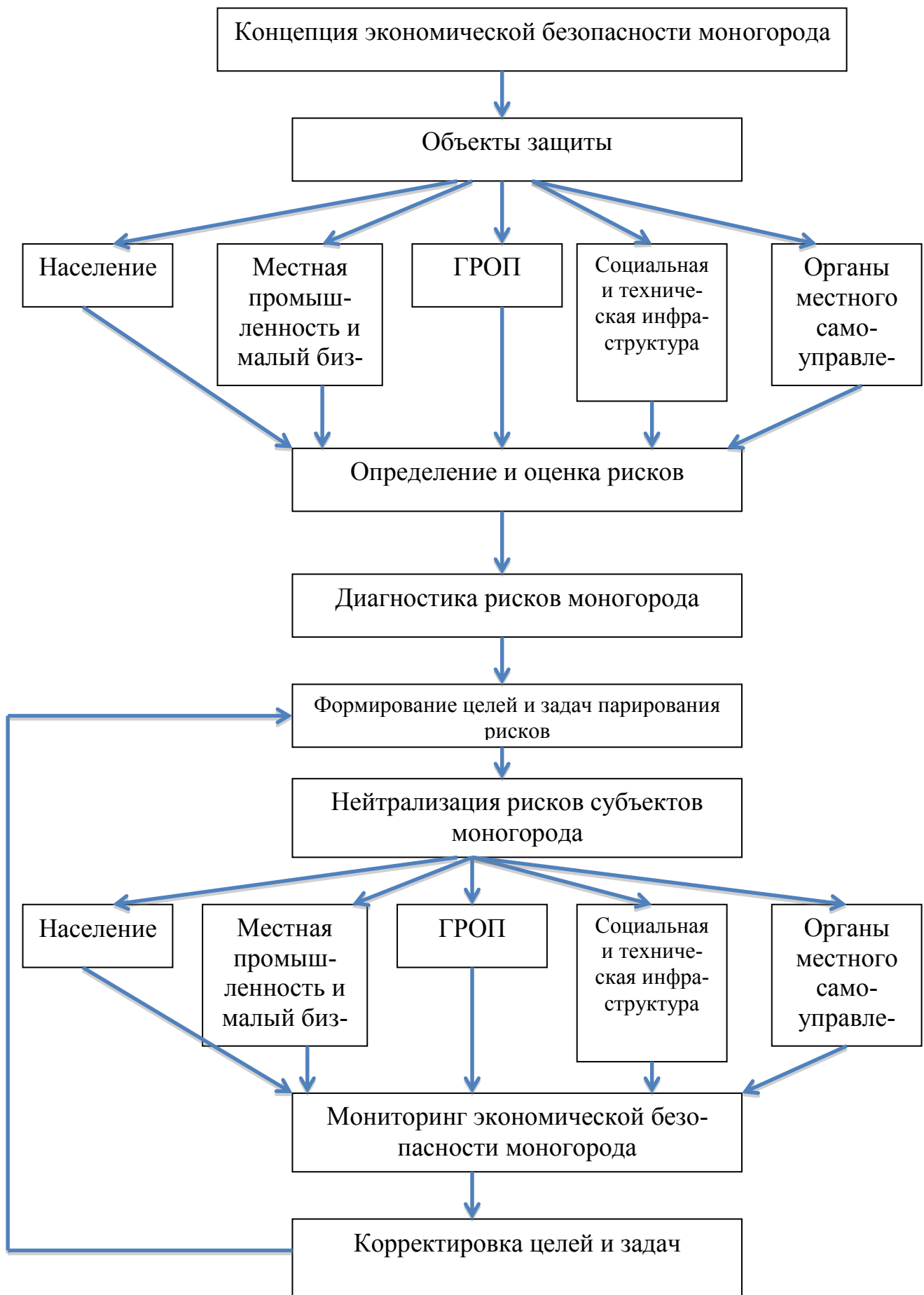


Рис. 1. Концепция экономической безопасности моногорода

Общий риск представляет собой возможность возникновения неблагоприятных ситуаций в ходе хозяйственной деятельности моногорода. К ним относятся, прежде всего, риски: по природе возникновения (субъективный и объективный); в зависимости от этапов решения проблемы (на этапе принятия решения и на этапе реализации решения); по масштабам (локальный, отраслевой, муниципальный, национальный, межрегиональный, межмуниципальный); по сфере возникновения (внешний, внутренний); по возможности страхования (страхуемый, не страхуемый); по видам предпринимательской деятельности (финансовый, юридический, производственный, коммерческий, инвестиционный, инновационный); по возможности диверсификации (систематический и специфический); по степени допустимости (минимальный, повышенный, критический, недопустимый).

Специфические виды риска моногорода определяются путем оценки риска каждого субъекта моногорода (населения, местной промышленности и малого бизнеса, градообразующего предприятия, органов местного самоуправления и инфраструктуры).

Оценка риска может вестись в двух направлениях:

- оценка величины финансовых потерь, которые возможны при негативном развитии ситуации в подсистемах муниципалитета;
- количественный и качественный параметр, характеризующий уровень муниципального риска как степень неопределенности относительно будущих доходов и рисков [10, с.185].

Для анализа рисков подсистем муниципалитета, на наш взгляд, наиболее целесообразно использовать следующие методы:

- статистические;
- расчетно-аналитические;
- методы экспертных оценок;
- моделирование с помощью «дерева решений».

Статистический метод позволяет изучить статистику потерь и прибылей, которые отмечались у субъектов муниципалитета, с целью выявления вероятности неблагоприятного события и установления величины риска [10, с.311].

Обобщенную характеристику риска дает средняя величина. Однако она не позволяет принять решение в пользу какого-то варианта, поскольку не дает возможность определить колеблемость признака.

Этот недостаток позволяет устранить дисперсия или коэффициент вариации, которые представляют собой отношение среднеквадратического отклонения к средней арифметической.

$$v = \frac{\delta}{\varepsilon} \times 100\% , \text{ где}$$

v - коэффициент вариации, %;

δ - среднеквадратическое отклонение;

ε - средняя арифметическая.

Чем выше коэффициент вариации, тем выше риск, поскольку выше колеблемость признака [10, с.312].

В случае ограниченной информации используются аналитические методы, например распределение Гаусса [11, с.419-421], показательное распределение вероятностей, распределение Пуассона [11, с.128-130].

В настоящее время для анализа риска широко распространен метод «Монте-Карло», который дает возможность оценить различные варианты развития муниципалитета и учитывать разные факторы риска [11, с.128-130].

Методика исследования риска – моделирование с помощью «дерева решений». Оно представляет графическое изображение вариантов решений и соотнесение субъективных и объективных оценок возможных событий, в ходе которого оценивается вероятность наступления неблагоприятного события и выбирается менее рискованный путь. Недостатком метода является его весьма высокая трудоемкость [10, с.317-318].

Метод экспертных оценок отличается от статистического методом сбора информации для дальнейшего подсчета риска инфраструктуры.

В данном случае предполагается сбор и анализ оценок, сделанных специалистами, которые оценивают вероятность возникновения различных уровней потерь, в результате чего роль эксперта значительно возрастает.

Экспертная оценка – это выявленное мнение экспертов относительно величины риска инфраструктурных подсистем.

Методика оценки риска предполагает следующие этапы.

1 этап – оценка риска на каждой стадии развития инфраструктурных подсистем (подготовительная, строительная, функционирования).

2 этап – выявление мнения экспертов. Их деятельность основана на следующих принципах: они обязаны работать изолированно друг от друга, им предоставляется перечень первичных рисков, они должны оценить вероятность наступления рисков инфраструктурных подсистем по системе оценок:

0 – риск несущественный;

- 25 – риск вероятнее всего не реализуется;
- 50 – ничего определенного нельзя сказать о наступлении риска;
- 75 – вероятность риска велика;
- 100 – происходит наступление риска.

3 этап – проверка оценок экспертов на непротиворечивость, которая предполагает следующие моменты:

- максимальная разница между оценками двух экспертов по каждому фактору должна быть меньше 50;
- определение среднеарифметической оценок всех экспертов (отрицательные оценки суммируются по модулю), которая не должна превышать 25. В противном случае компромисс достигается на совещаниях с экспертами;
- подсчет интегрального риска инфраструктуры, который состоит из 3 стадий: 1) определение риска функционирования, технологического, экологического, финансово-экономического, социального; 2) расчет рисков каждой стадии (подготовительной, строительной, функциональной); 3) объединенный риск, полученный с помощью процедуры взвешивания простых рисков;
- особое внимание уделяется подбору экспертов, поскольку от их оценок зависит определение уровня простых территориальных рисков в отдельных видах инфраструктуры, а также оценка интегрального риска.

Негативные последствия рисков могут быть снижены за счет:

- 1) избежания риска – уклонение от мероприятий, связанных с возможными нежелательными последствиями, что связано с отказом от получения прибыли;
- 2) сокращения – использование превентивных мер, ограничивающих масштабы деятельности (лимитирование);
- 3) удержания – обеспечение нежелательных последствий на собственную ответственность;
- 4) распределения рисков – диверсификация между участниками проекта;
- 5) страхования – в том случае, если риск непредсказуем и случаен.

Апробация концепции экономической безопасности монофункционального города была осуществлена на примере г. Аша Челябинской области, алгоритм которой состоит из 4-х стадий:

1. Выявление субъектов моногорода, которыми являются градообразующее предприятие ОАО «Ашинский металлургический завод (ГРОП)», органы местного самоуправления (ОМС), местная промышленность и малый бизнес, население, вышестоящие бюджеты и внешняя среда.

2. Исследование взаимосвязи между субъектами моногорода, выражающейся в расчете сальдо финансовых потоков;
3. Определение типа и факторов риска для каждого субъекта моногорода;
4. Расчет с помощью метода экспертных оценок вероятности ущерба от каждого фактора риска и проведение ранжирования рисков.
5. Диагностика рисков моногорода и определение их взаимообусловленности и взаимозависимости.
6. Разработка системы мероприятий по нейтрализации рисков моногорода.

Город Аша Челябинской области относится к моногородам, поскольку доля среднесписочной численности работников предприятий, осуществляющих деятельность в рамках единого производственно-технологического процесса к экономически активному населению – 28,1 %, а доля промышленного производства градообразующего предприятия – 94, 2 % от всего промышленного производства муниципалитета.

Основной целевой установкой для любого муниципалитета, а для моногорода, в особенности, является улучшение качества жизни населения, что предполагает анализ рисков проживания населения в городе (таблица 1)

Таблица 1

Основные риски контрагента «Население» г. Аша

Риск	Факторы риска	Ущерб	Вероятность
Риск миграции трудовой силы	Снижение уровня и качества предложений на рынке труда города.	Повышение уровня безработицы, неплатежеспособность населения.	Низкая
	Рост предложений на внешнем рынке труда.	Отток рабочей силы.	Низкая
Риск платежеспособности населения	Перебои в работе ГРОП.	Повышение уровня безработицы.	Высокая
	Рост безработицы.	Неплатежеспособность населения.	Средняя
Риск снижения качества жизни	Рост безработицы.	Массовые социальные протесты, на устранение которых необходимо дополнительное финансирование.	Средняя
	Рост преступности.		Средняя
	Рост смертности.	Снижение численности населения, недостаток рабочей силы.	Средняя
	Снижение доступности инфраструктуры.	Заккрытие социальных объектов (школ, детских садов, объ-	Средняя

		ектов здравоохранения и т.д.).	
Риск снижения человеческого капитала города	Рост преступности	Уменьшение численности населения, недостаток рабочей силы.	Низкая
	Рост смертности.		Низкая
	Рост трудовой и иной миграции населения.		Низкая

Результаты ранжирования рисков, характерных для населения г. Аша, представлены на рис. 2 в виде розы рисков.

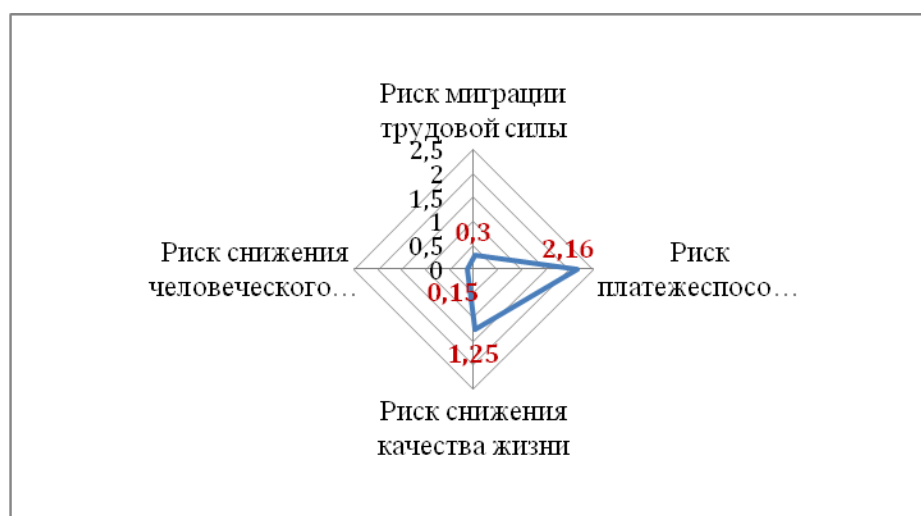


Рис. 2. Роза рисков моногорода, характерных для населения г. Аша.

Таким образом, наибольший уровень риска для населения ожидается со стороны снижения платежеспособности (2,16) и уменьшения качества жизни (1,25).

Градообразующим предприятием моногорода является – ОАО «Ашинский металлургический завод».

Среднесписочная численность работающих на заводе на конец 2009 г. составляла 4332 чел.

Доля налоговых отчислений ОАО «АМЗ» в бюджете Ашинского района составляла 27,9 % в 2008 г. и 21,1 % в 2009 г.

Мировой финансово-экономический кризис негативно повлиял на показатели производственной и финансовой деятельности, что позволяет судить о его кризисном положении.

В табл. 2 представлены риски, влияющие на деятельность ОАО «Ашинский металлургический завод».

Таблица 2

Риски, влияющие на деятельность ОАО «Ашинский металлургический завод»

Риск	Факторы риска	Ущерб	Вероятность
Инфраструктурные риски	Зависимость от монопольного поставщика (изменение цен, качество сырья, тарифы).	Увеличение себестоимости готовой продукции, снижение прибыли.	Высокая
	Ненадежность снабжения, дефицит сырья и материалов.	1. Дефицит сырья, снижение объёмов производства, рост себестоимости, снижение прибыли. 2. Закуп по более высокой цене, рост себестоимости, снижение прибыли.	Средняя
	Сбои в работе логистической инфраструктуры (перебои в работе транспорта, проблемы с обеспечением складскими площадями и т.п.).	Дефицит сырья, снижение объёмов производства, рост себестоимости, снижение прибыли.	Средняя
	Отсутствие необходимых партнеров или специалистов, способных обеспечить сервисное обслуживание определенных процессов предприятия.	Дополнительные временные и финансовые затраты при поиске новых специалистов, снижение объёмов производства, рост себестоимости, снижение прибыли.	Средняя
Технологические (производственные) риски	Низкая мотивация производственного персонала, низкая квалификация производственного персонала.	Увеличение всевозможных простоев, снижение объёмов производства, рост себестоимости, снижение прибыли.	Средняя
	Низкий уровень контроля качества продукции.	Увеличение брака, выявленного у потребителя, падение репутации марки АМЕТ, уменьшение спроса, падение производства, рост себестоимости, снижение прибыли.	Средняя
	Низкое качество управления производством.	Снижение эффективности производства.	Высокая
Кадровые риски	Уход персонала, который занимал ключевые позиции на заводе.	Потеря контроля над основными операциями в производстве, снижение эффективности производства.	Высокая
Потребительские риски	Отсутствие или недостоверность информации о состоянии рынка.	Недостоверность информации по спросу, по ценам, неправильная ценовая политика, снижение прибыли.	Средняя

Риск	Факторы риска	Ущерб	Вероятность
	Нестабильность спроса на продукт.	Сложность проведения ценовой политики, снижение прибыли.	Средняя
	Изменение состава и финансового состояния основных покупателей и потребителей продукции.	Снижение спроса, снижение прибыли.	Средняя
	Тенденции к сокращению спроса на рынке.	Падение объемов производства и отгрузки, увеличение себестоимости, снижение прибыли.	Средняя
	Изменение потребительских требований к продукции.	1.Отсутствие технических возможностей, снижение производства. 2.Увеличение затрат на доработку продукции до требуемого потребителем качества, рост затрат, снижение прибыли.	Средняя
	Недостаточность ассигнований на маркетинг.	1.Отсутствие информации по рынку, отсутствие прогнозов по спросу и тенденциям, отсутствие информации по ценам, неправильная ценовая политика. 2.Недостаточная реклама, отсутствие потребителей, снижение производства.	Средняя
	Невыполнение обязательств потребителями (возникновение просрочек, повышение дебиторской задолженности).	Снижение оборачиваемости оборотных средств, снижение деловой активности.	Средняя
Продуктовые риски	Низкие потребительские и функциональные свойства продукта (устаревание, снижение качества).	Снижение спроса, падение объемов производства, снижение прибыли.	Средняя
	Низкая известность продукта.	Падение спроса, сокращение объемов производства, снижение прибыли.	Средняя
	Высокая цена.	Снижение спроса, падение объемов производства, снижение прибыли.	Высокая
Снабженческие риски	Низкий уровень контроля качества материалов.	Снижение качества готовой продукции, падение репутации марки АМЕТ, падение спроса, производства, прибыли.	Средняя

Риск	Факторы риска	Ущерб	Вероятность
	Плохое планирование закупок.	1. Дефицит сырья, снижение объемов производства, рост себестоимости, снижение прибыли. 2. Увеличение запасов, изъятие	Средняя
		денежных средств из оборота, снижение оборачиваемости оборотных средств.	
	Снижение объемов предложения, рост цен на рынке ресурсов.	Увеличение затрат на закупки, рост себестоимости, снижение прибыли.	Средняя
	Изменение состава и финансового состояния поставщиков ресурсов.	Дополнительные затраты на установление новых связей, возможно негативное изменение цены, рост себестоимости, снижение прибыли.	Средняя
Риск конкурентной борьбы	Отсутствие или недостоверность информации о состоянии рынка.	Недостоверность информации по спросу, по ценам, неправильная ценовая политика, снижение прибыли.	Средняя
	Повышение конкуренции (активизация деятельности конкурентов и появление новых игроков на рынке).	Перераспределение рынка не в пользу завода, падение спроса, производства, прибыли.	Высокая
	Непредвиденные изменения ситуации на рынке.		Средняя
Риск, связанный с системой распределения	Низкие возможности существующей системы распределения.	Отсутствие цельной субъективной сбытовой политики может привести к падению репутации АМЕТ, падению спроса, прибыли.	Средняя
	Отсутствие необходимых сбытовых партнеров.		Средняя
	Плохое планирование сбыта.	Отсутствие единой субъективной сбытовой политики может привести к падению репутации АМЕТ, падению спроса, прибыли.	Средняя
Рекламный риск	Проблемы доведения информации о продукции до потенциальных покупателей.	Недостаточность средств на финансирование маркетинга, отсутствие рекламы, отсутствие потребителей, снижение производства.	Средняя
	Недостаточность финансирования рекламы.	Отсутствие рекламы, отсутствие потребителей, снижение производства.	Средняя

Далее проведем ранжирование рисков, возможных для градообразующего предприятия. Ранг каждого риска определялся как произведение среднезве-

шенной (по степени влияния) вероятности активизации каждого фактора на средневзвешанную оценку ущерба. На основе произведенных расчетов построена роза рисков (рис. 3).

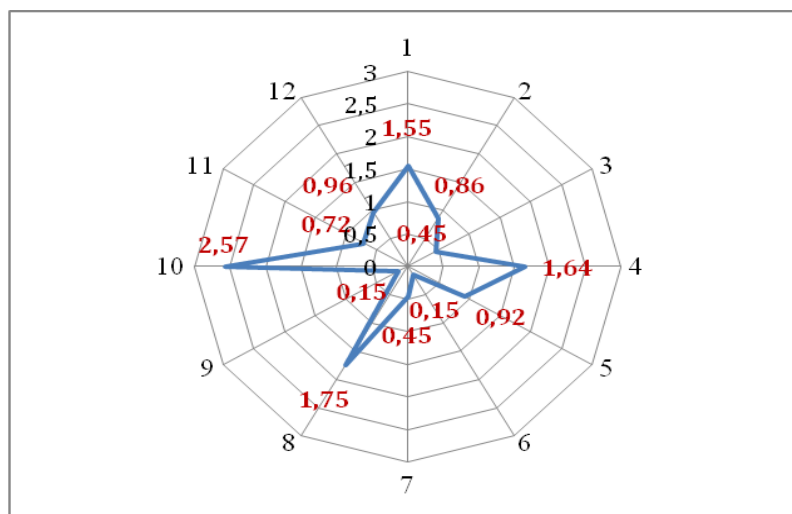


Рис. 3. Роза рисков моногорода по ГРОП (1 - инфраструктурный, 2 - технологический (производственный), 3 - кадровый, 4 - потребительский, 5 - продуктовый, 6 - риск, связанный с собственниками, 7 - управленческий, 8 – снабженческий, 9 - риск внешнего окружения, 10 - риск конкурентной борьбы, 11 - риск, связанный с системой распределения, 12 – рекламный)

Таким образом, наибольшие ранги для градообразующего предприятия имеют обладают риск конкурентной борьбы (2,57), снабженческий риск (1,75), потребительский риск (1,64) и инфраструктурный риск (1,55).

В условиях рыночной экономики особое значение для развития города, росте занятости населения имеет малый бизнес, поэтому анализ его рисков представляет существенный интерес (таблица 3).

Таблица 3

Основные риски местной промышленности и малого бизнеса г. Аши

Риск	Факторы риска	Ущерб	Вероятность
Инфраструктурные риски местной промышленности и малого бизнеса	Рост тарифов и налогов (транспорт, коммунальные услуги и т.п.).	Повышение себестоимости услуг, снижение объема оказываемых услуг, банкротство.	Средняя
	Ограниченная мощность инфраструктуры.		Низкая
Социальные риски местной промышленности и малого бизнеса	Нестабильная работа ГРОП.	Отток квалифицированных кадров.	Высокая
Потребительские риски местной про-	Нестабильная работа ГРОП.	Снижение платежеспособности населения, по-	Высокая

<i>мышленности и малого бизнеса</i>		теря потребителей.	
-------------------------------------	--	--------------------	--

Ранжирование рисков, характерных для местной промышленности и малого бизнеса проведено путем использования метода «роза рисков» (рис. 4), в результате чего установлено, что наиболее высокий уровень имеет потребительский и социальный риски.



Рис. 4. Роза рисков для контрагента «Местная промышленность и малый бизнес»

Инфраструктура представляет собой весьма важный элемент моногорода, поскольку создает условия для функционирования всех его сфер (производственной, рыночной, социальной). Риски, характерные для инфраструктуры г. Аша, представлены в таблице 4.

Таблица 4

Риски, характерные для инфраструктуры г. Аша

Риск	Факторы риска	Ущерб	Вероятность
<i>Амортизация/износ элементов инфраструктуры</i>	Нарушение функционирования инфраструктуры в связи с ее значительным износом.	<i>Создание аварийных ситуаций в случае выхода из строя одного из элементов.</i>	Высокая
<i>Завершение жизненного цикла работы элементов инфраструктуры</i>	Завершение срока работы объекта инфраструктуры (атомная станция, котельная и т.п.), который невозможно продлить путем ремонта и модернизации.		Высокая
<i>Недостаток мощности/ доступности ин-</i>	Принципиальная невозможность расширения	<i>Необходимость за-</i>	Средняя

Риск	Факторы риска	Ущерб	Вероятность
фраструктуры	мощности отдельных объектов инфраструктуры без качественных изменений или замены объектов (пропускная способность мостов, дорог, лимиты водоснабжения, электроснабжения и т.п.).	тропередач, строительства мостов.	
Воздействие внешних природных факторов	Воздействие внешних природных факторов (снегопады, наводнения, ураганы, и т.п.).	Нарушение электроснабжения, затопление домов, сход лавин.	Средняя
Воздействие внешних техногенных факторов	Воздействие техногенных факторов (внешних аварий, терактов и т.п.).	Приостановление железнодорожных перевозок.	Средняя
Риск, связанный с обеспечением финансирования	Неплатежи населения и предприятий за использование инфраструктуры	Прекращение подачи услуг. Износ, выход из строя.	Средняя
	Бюджетирование затрат на инфраструктуру, заведомо меньших, чем это требуется.		Средняя
Риск, связанный с правами собственности на инфраструктуру	Принятие одностороннего решения собственника о выводе объекта инфраструктуры из эксплуатации (либо ограничении пользователей данного объекта).	Необходимость сохранения данных объектов.	Средняя
Риск платежеспособности населения	Перебои в работе ГРОП.	Повышение уровня безработицы.	Высокая
	Рост безработицы.	Неплатежеспособность населения.	Средняя
Риск снижения качества жизни	Рост безработицы.	Массовые социальные протесты, для устранение которых необходимо дополнительное финансирование.	Средняя
	Рост преступности.		Средняя
	Рост смертности.	Снижение численности населения, недостаток рабочей силы.	Средняя
	Снижение доступности инфраструктуры.	Закрытие социальных объектов (школ, детских садов, объектов здравоохранения и т.п.).	Средняя

Результаты ранжирования рисков, характерных для инфраструктуры, представлены на рис. 5, что свидетельствует о том, что наибольшие ранги инфраструктурных рисков моногорода имеют: риск износа элементов инфра-

структуры (4,25), риск завершения жизненного цикла работы элементов инфраструктуры (2,55) и риск недостатка мощности/доступности инфраструктуры (2,5).

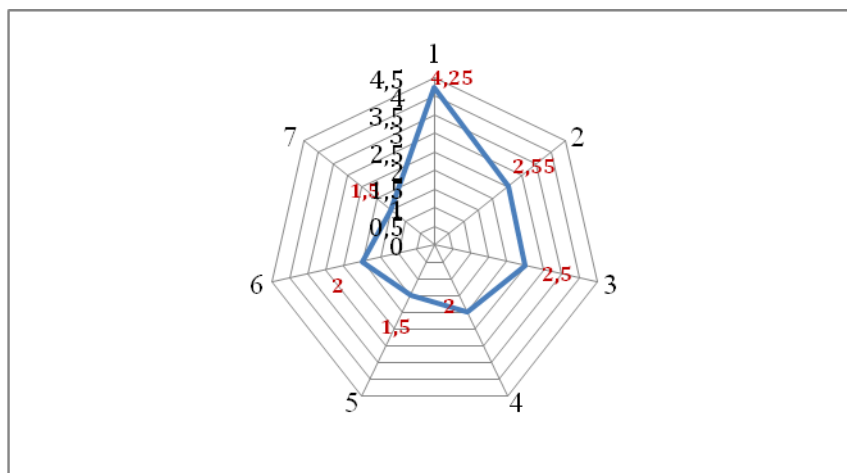


Рис. 5. Роза рисков моногорода по контрагенту «Инфраструктура» (1- риск износа элементов инфраструктуры, 2 – риск завершения жизненного цикла работы элементов инфраструктуры, 3 – риск недостатка мощности/доступности инфраструктуры, 4 – риск воздействия внешних природных факторов, 5 – риск воздействия внешних техногенных факторов, 6 - риск, связанный с обеспечением финансирования, 7 - риск, связанный с правами собственности на инфраструктуру)

Органы местного самоуправления связаны с муниципальной экономикой следующими денежными потоками: они подпитывают хозяйство города, но вместе с тем, они осуществляют налоговые изъятия из экономики.

Оценка основных рисков, характерных для органов местного самоуправления приведена в табл. 5.

Таблица 5

Основные риски органов местного самоуправления

Риск	Факторы риска	Ущерб	Вероятность
Политические риски	Смена руководства ОМС.	Смена команды на менее квалифицированную, что приводит к изменению баланса интересов в моногороде.	Низкая
Риски волатильности внешних платежей	Дефицит вышестоящих бюджетов.	Несвоевременное исполнение или неисполнение обязательств ОМС.	Средняя
	Нарушения финансовой дисциплины.		Низкая
Риски волатильности собираемо-	Снижение платежеспособности и доходов	Снижение платежеспособности и доходов физических и юриди-	Средняя

Риск	Факторы риска	Ущерб	Вероятность
<i>сти налогов</i>	физических и юридических лиц.	ческих лиц.	
Кредитные риски	Неплатеж предприятия или организации по обязательствам, которые были гарантированы администрацией муниципального образования (неспособность получателя муниципальной гарантии исполнить свои обязательства перед кредитором).	Банкротство, рост безработицы, снижение уровня жизни населения.	Низкая
Риски появления нераспределенных обязательств	Появление нераспределенных обязательств		Низкая

Ранжирование вышеперечисленных рисков для органов местного самоуправления представлено на рис. 6, что позволяет судить, что наибольший риск – со стороны волатильности собираемости налогов (1,5) и волатильности внешних платежей (0,83).

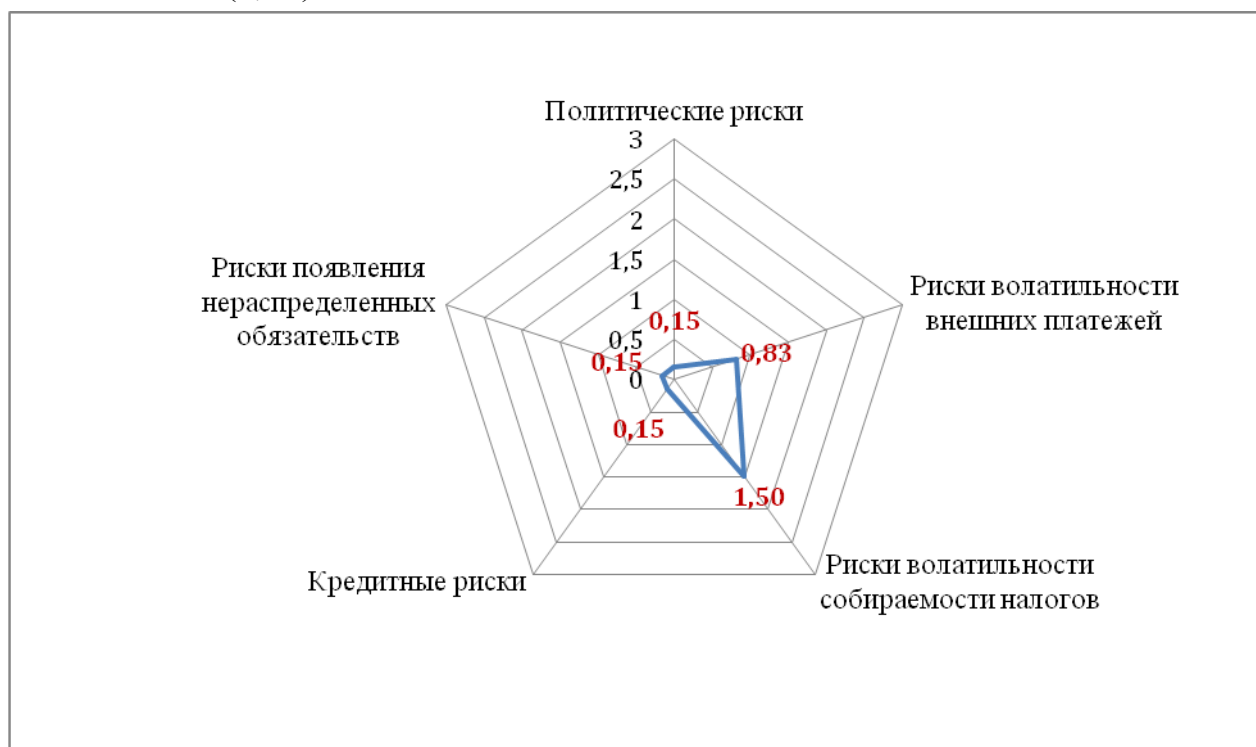


Рис. 6. Роза рисков для органов местной власти

Выбор целевых ориентиров и направлений развития моногорода в качестве необходимого условия предполагает диагностику рисков монофункционального города.

Проведем ранжирование рисков по субъектам моногорода. Ранг каждого риска определялся как произведение средневзвешенной (по степени влияния) вероятности активизации каждого фактора на средневзвешенную оценку ущерба. Максимально возможный ранг риска, получаемый подобным образом равен 4,25; минимальный – 0,15.

Отообразим розу рисков по субъектам моногорода на рис. 7.

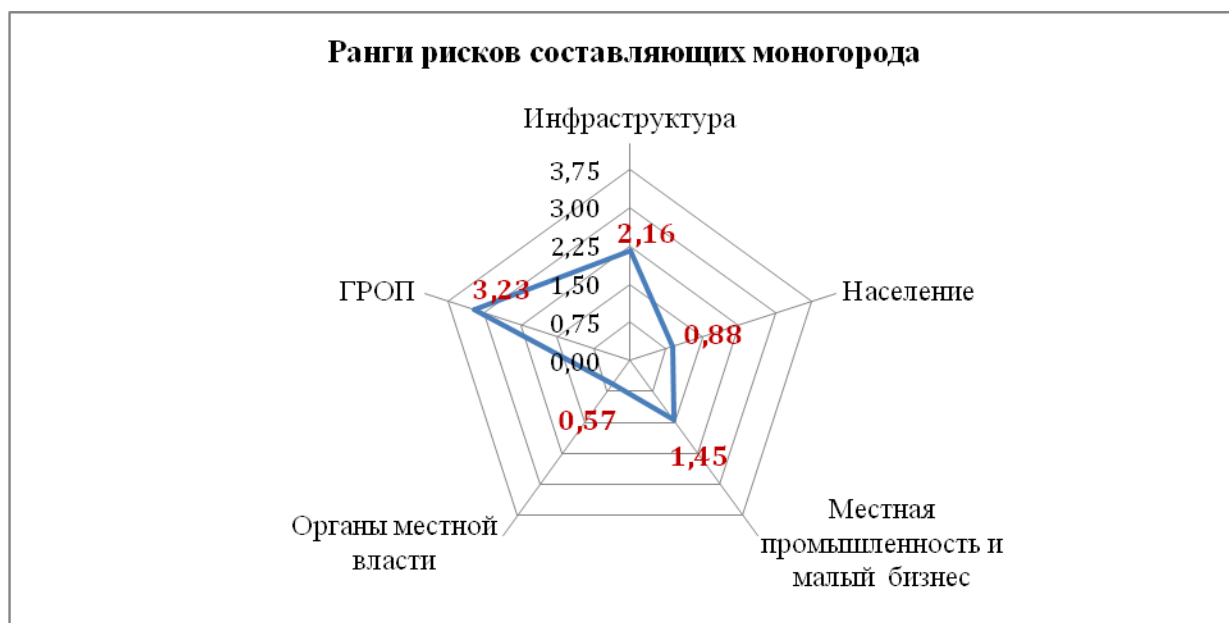


Рис. 7. Роза рисков по составляющим моногорода

Исследование экономической безопасности г. Аши Челябинской области свидетельствует о том, что необходимо вывести город из зоны неуправляемых рисков и способствовать его расширенному воспроизводству и устойчивому социально-экономическому и экологическому развитию.

Как показал анализ ранжирования рисков моногорода (см. рис. 7), на первый план выходит риск градообразующего предприятия, что вполне очевидно, поскольку любой город, а моногород в особенности, является весьма открытой экономической системой, в силу чего велика его зависимость от состояния внешней среды и величины исходящих и входящих финансовых потоков.

Риски градообразующего предприятия включают в себя: риск конкурентной борьбы, что очевидно в условиях рынка; снабженческий риск; потребительский риск; инфраструктурный риск.

Следующим по значимости является риск инфраструктуры. Г. Аша недавно перешагнул свой столетний рубеж, что говорит о его зрелости. Вместе с тем, производственная структура его значительно изношена. Поэтому среди рисков инфраструктуры следует выделить: риск износа; риск завершения жизненного цикла работы её элементов; риск недостатка мощности (доступности) инфраструктуры.

На третьем месте по значимости стоит риск местной промышленности и малого бизнеса, среди элементов которого наиболее существенны: потребительские риски; социальные риски.

Для населения г. Аша наиболее опасен риск платёжеспособности.

И, наконец, органы местного самоуправления также подвержены рискам, наиболее важные из которых – риск волатильности собираемости налогов.

Исходя из анализа рисков моногорода можно утверждать, что главной целью комплексного плана социально-экономического развития г. Аша является развитие города как муниципального образования со сбалансированной диверсифицированной экономикой, полноценным городским сообществом, качественной городской средой, обеспечивающей высокий уровень жизни населения и благоприятные условия для экономической деятельности.

Реализация данной цели требует решения следующих задач:

- нейтрализация риска путём развития и модернизации отраслей, обеспечивающих входящий финансовый поток в город;
- парирование риска за счёт развития сферы услуг и инфраструктуры;
- уменьшение риска за счёт стимулирования малого бизнеса и местной промышленности;
- сокращение социального риска путём развития социальной инфраструктуры и повышения качества человеческого капитала;
- обеспечение расширенного воспроизводства за счет развития строительного сектора.

Опираясь на анализ рисков моногорода, а также, исходя из основных его целей, можно провести следующую группировку предприятий моногорода.

Первая группа – предприятия, которые используют трудовые ресурсы города, создают добавленную стоимость и реализуют в муниципалитете её за пределами города, что обеспечивает входящий финансовый поток. Данные предприятия условно можно назвать «локомотивы». Среди них есть две подгруппы предприятий: первая – градообразующее предприятие, долю которого следует сократить вследствие необходимости нейтрализации неуправляемых рисков; вторая – крупные предприятия, обеспечивающие мощный входящий

поток в экономику города (например, ОАО «Ашинский химический завод»), долю которых в экономике города следует увеличить.

Вторая группа – предприятия сферы услуг (главным образом, инфраструктура), которые используют трудовые ресурсы города, создают добавленную стоимость, реализация которой происходит в пределах города, в силу чего денежный поток пополняет финансы муниципалитета.

Третья группа – предприятия местной промышленности и малого бизнеса, развитие которых необходимо для нейтрализации рисков моногорода.

Четвёртая группа – социальная инфраструктура, которая обеспечивает комплексное и всестороннее развитие человеческого капитала.

И, наконец, пятая группа – расширенное воспроизводство за счет развития строительного сектора.

Исходя из такой системы целей и участников, её реализующих, предполагается система мер по её достижению.

1 – Меры по развитию градообразующего предприятия:

- ОАО «АМЗ» (реконструкция прокатного цеха, реконструкция мартеновского цеха);
- Реализация проекта «Производство комплексных удобрений», ОАО «Ашинский химический завод»;
- Строительство туристического комплекса «Две долины», ЗАО «Ашатурсервис»;

2 – Стимулирование местной промышленности и малого бизнеса:

- Строительство крытого катка с искусственным льдом;
- Реализация МЦП «Развитие малого и среднего предпринимательства»;
- Развитие сети придорожного сервиса вдоль федеральной автотрассы М5, проходящей по территории Ашинского района, ООО «Дружба»;

3 – Развитие инфраструктуры:

- Реализация МЦП «Развитие транспортной инфраструктуры в Ашинском городском поселении»;
- Реализация проекта «Организация работы пассажирского транспорта в системе мониторинга и управления транспортом Глонасс-Навигатор»;
- Реализация проекта «Реконструкция автовокзала»;
- МЦП «Комплексное развитие систем коммунальной инфраструктуры Ашинского городского поселения на 2010-2020гг.»;

4 – Уменьшение социального риска:

- Реализация МЦП «Газификация Ашинского городского поселения на 2010-2020 гг.»;

- Реализация программы развития МУЗ «Ашинская центральная городская больница» 2011-2015гг.;

- Выполнение Программы «Перспективный план развития МУЗ «Ашинская городская больница №2» 2011-2015 гг.;

5 – Обеспечение расширенного воспроизводства за счет развития строительного сектора:

- Реализация МЦП «Капитальный ремонт многоквартирных домов»;
- Реализация МЦП « Мероприятия по переселению граждан из жилищного фонда, признанного непригодным для проживания»;
- Реализация МЦП «Доступное и комфортное жилье – гражданам России в Ашинском городском поселении».

Реализация проектов Инвестиционного плана позволит к 2020 г.:

1. Увеличить входящий финансовый поток в город в 2,3 раза по сравнению с 2009 г. (66 544,67 млн. руб.), что благоприятно скажется на значении сальдо моногорода, которое увеличится до 11 404,31 млн. руб.

2. Создать условия для устойчивого экономического роста, обеспечив увеличение собственных доходов бюджета по сравнению с уровнем 2009 г.

3. Развить новые отраслевые направления экономики района (туризм, транспорт, связь, сфера бытовых услуг), в том числе на основании формирования благоприятных условий для развития малого и среднего предпринимательства и развития современного высокоэффективного и конкурентоспособного туристического комплекса на территории г. Аша.

4. Существенно улучшить экологическую ситуацию в городе:

- снизить объемы вредных выбросов в атмосферу предприятиями традиционных отраслей до предельно допустимых данных;

- улучшить состояние окружающей среды, качество питьевой воды и обеспечить ее соответствие санитарно- гигиеническим требованиям;

- сократить износ систем коммунальной инфраструктуры в результате проведения реконструкции и капитального ремонта.

5. Улучшить благосостояние жителей города посредством обеспечения:

- гарантированной занятости экономически активного населения в результате создания новых производств и увеличения численности занятых в сфере малого и среднего бизнеса в 1,74 раза по сравнению с 2009 г.;

- сокращения численности безработных до 1,4 % экономически активного населения;

— роста среднемесячного дохода на душу населения в 1,5 раза к уровню 2009 года.

Таким образом, меры по нейтрализации рисков моногорода, усиление диверсификации его производства должны привести к существенному улучшению социально-экономического положения города и, как следствие, к повышению его экономической безопасности.

Библиографический список

1. Рубанов, В.А. От культа секретности – к информационной культуре / В.А. Рубанов // Коммунист. – 1988. – № 13.
2. Райзберг, Б.А. Современный экономический словарь/ Б.А. Райзберг, Л.Ш. Лозовский, Е.Б. Стародубцева. – 2-е изд., исправ. – М.: ИНФРА-М, 1998.
3. Глазьев, С. Основа обеспечения экономической безопасности страны – альтернативный реформаторский курс/ С. Глазьев // Российский экономический журнал. – 1997. – №1. – С. 3-19.
4. Рубанов, В.А. Безопасность России в переходный период: дис. д-р политич. наук / В.А. Рубанов – М.: РАН, Ин-т социально-полит. Исслед., 1992.
5. Шершнева, Л.И. Безопасность: государственные и общественные устои / Л.И. Шершнева // Безопасность. – 1994. – №4.
6. Экономическая безопасность России: Общий курс: учебник / под ред. В.К.Сенчагова. – 2-е изд. – М.: Дело, 2005. – 896с.
7. Гусев В.С. и др. Экономика и организация безопасности хозяйствующих субъектов. Учебник. – СПб.: ИД «Очарованный странник», 2001. – 256 с.
8. Экономическая безопасность хозяйственных систем: учебник / Под ред. А.В. Колосова – М.: Изд-во РАГС. – 446с.
9. А.Г. Соколов, И.Ю. Квятковская, А.Е. Зилякова. Информационная система мониторинга региональных инвестиционных рисков. – Вестник АГТУ. Сер.: Управление, вычислительная техника и информатика. 201.1 №1 – с.181 – 186.
10. Тэпман Л.Н. Риски в экономике : Учебное пособие для вузов / Под ред. В.А. Швандара . – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2002. – 380 с.
11. Бережная Е.В. Математические методы моделирования экономических систем: уч. пособие / Е.В. Бережная, В.И. Бережной. – 2 –е изд., перераб. и доп. - М.: Финансы и Статистика, 2008. – 432 с.
12. Инфраструктура муниципальных образований: Учебное пособие /кол. авторов; под.ред. П.В. Кухтина. –М.: КНОРУС,2008. – 208 с.

ПОДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРОВ КАК ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА

В настоящее время процесс повышения качества подготовки выпускников, ускорения темпов их профессионального становления осуществляется крайне медленно. По данным академика С.Я. Батышева, специалисты к 30-ти годам достигают лишь 70% своего профессионального мастерства [6, с.37].

Переоценка нашей общественной жизни обнаружила значительный интерес к образованию, признающему выше всех прочих ценностей личность, ее саморазвитие, ведущее творческой самореализации. Ныне альтернативная личностно-ориентированная педагогика обнаруживает новый подход к этим процессам и опирается на него, что позволяет иначе взглянуть на сложившиеся ранее нормы построения высшего образования. Это, прежде всего, касается подготовки будущих выпускников к реализации гуманитарной парадигмы, обретению самого себя, своего образа в процессе обучения в вузе, к выявлению и активизации ценностного потенциала личности в будущей профессиональной деятельности. Все это вызывает немало вопросов, выявляет множество проблем.

Несмотря на переход к многоуровневой подготовке выпускников, повышение фундаментальности и многопрофильное образования, возрастание объема педагогических дисциплин и элективных курсов, налицо существенные недостатки в подготовке выпускников разного профиля, в том числе менеджеров. Здесь можно отметить несформированность у студентов целостного представления о природе личностно-ориентированной системы, ценностного подхода к личности, а также представления о специфических средствах и технологиях управления; неадекватность реакций на нестандартные ситуации управленческого процесса, общения, невостребованность усвоенных знаний, умений и навыков в реальной профессиональной практике.

Результаты этого мы видим в стремлении выпускников ориентироваться на «рецептурную» модель профессионального поведения в соответствии с усвоенными алгоритмами, что приводит к утрате личностного смысла деятельности, неудовлетворенности ею и снижению интереса к работе, а также к серьез-

ным затруднениям в выборе средств и методов в профессиональной деятельности.

Для определения основных характеристик профессиональной деятельности менеджера мы считаем необходимым проанализировать само определение «деятельность».

В философском понимании «деятельность» – это способ существования человека; специфический для человека способ отношения к внешнему миру, состоящий в преобразовании и подчинении его человеческим целям [6, с.101].

По своему содержанию деятельность есть производство материальных и духовных благ, преобразования общественных условий и отношений, развитие самого человека, его способности, умений, знаний [3, с.56].

Понятие «деятельность» является общепсихологической категорией и изучается широким спектром наук, таких как социология, психология, педагогика и др.

Деятельность рассматривается как «способ воспроизводства социальных процессов, самореализации человека, его связей с окружающим миром» [1, с. 56], как «принцип реализации социальности, осуществление которого возможно только при наличии условий для самореализации» [1, с. 45], что подчеркивает его многоаспектный характер.

Философы и социологи (В.Г. Афанасьев, Л.П. Буюва, И.С. Кон) при анализе деятельности выделяют такие её аспекты, как взаимовлияние, обмен деятельностью, способность объектов в процессе деятельности изменяться самим и изменять определённую среду.

Деятельность охватывает различные стороны, процессы, операции - материально-практические и интеллектуальные, духовные, внешние и внутренние. «Деятельностью является работа мысли в такой же мере, как и работа руки, процесс познания в такой же мере как поведение человека» [3, с. 79].

С точки зрения психологии, деятельность – понятие, характеризующее функции индивида в процессе его взаимодействия с окружающим миром. Различаются элементарная и высшая формы деятельности. Деятельность имеет общественный характер и определяется общественными условиями жизни.

Обратимся к психологическому словарю, в котором деятельность трактуется как «... важнейшая форма проявления жизни человека, его активного отношения к окружающей действительности» [4, с. 123].

К деятельности человек побуждается различными потребностями, отражающимися в его сознании, в виде образов соответствующих им, объектов и действий, ведущих к удовлетворению этих потребностей.

Наличие цели придает деятельности определенную направленность. Деятельность человека - необходимое условие его развития. В процессе деятельности приобретается жизненный опыт, познается окружающая действительность, усваиваются знания, вырабатываются умения и навыки, благодаря чему развивается и сама деятельность.

Н.В. Кузьмина видит особенности профессиональной деятельности в специфике «предмета труда», «продукта труда», «орудия труда», «результата труда» [5, с. 115].

Н.А. Морева раскрывает профессиональную деятельность – как совокупность функций, действий, операций, которые приходится выполнять специалисту при осуществлении должностных обязанностей в соответствии с профессией [2, с. 41].

Быстро увеличивающийся объем информации, превращение науки в производительную силу ставит перед высшей школой очень сложные задачи – формирование у будущих выпускников таких качеств, как владение методами познания и самопознания, непрерывного самообразования, творческого подхода к профессиональной и познавательной деятельности. Подготовка менеджера не может соответствовать современным требованиям, если он овладел только знаниями и умениями, но не развил потребности в творческой познавательной и профессиональной деятельности. Следовательно, условием качественной подготовки менеджера является формирование и развитие познавательных потребностей, увеличение и развитие профессионально – познавательных потребностей, увеличение их удельного веса в структуре мотивации, превращение их в ведущий мотив, в черту личности будущего менеджера [7, с. 144].

Предпринятое нами теоретическое исследование проблемы подготовки менеджера показало, что наиболее продуктивен в ее решении личностный подход к образованию, представленный в работах Е.В. Бондаревской, С.В. Кульневича, Т.Н. Мальковской, В.В. Серикова, А.П. Тряпицыной, И.С. Якиманской и других ученых.

В соответствии с этим подходом подготовка выпускников рассматривается как сложный процесс формирования субъекта педагогической деятельности, обладающего качественно новым смыслом и технологиями предстоящей профессиональной деятельности. Такой подход представляет собой целостную педагогическую систему, которая требует личностных проявлений, реализующих социальный заказ «быть личностью». Тем самым создаются условия реализации и развития личностного потенциала будущего менеджера.

Мы согласны с В.В. Сериковым, считающим, что образование, ориентированное на личность, должно представлять собой оптимальное сочетание государственного стандарта образования с возможностями личностного саморазвивающего начала в человеке [6, с. 19].

Поскольку процесс становления субъекта педагогической деятельности непрост, подготовка менеджера может быть представлена, с нашей точки зрения, как поэтапное движение: общая **система подготовки – грамотность – многоплановая готовность** (как системообразующий компонент) – **профессионализм** (как конечный результат, совокупность достижений личности) [1, с. 254].

Рассмотрим сущностные характеристики выделенных понятий.

Профессиональная *подготовка* в вузе — это многоаспектная система, объединяющая относительно самостоятельные, но тесно взаимосвязанные и взаимообусловленные подсистемы:

а) *аксиологическую*, обеспечивающую оказание конкретной помощи студенту в выборе личностно значимых ценностных ориентации;

б) *когнитивную*, предполагающую вооружение научными знаниями основ теории, психологии, частных методик, практическими умениями, которые делают реально выполнимой подготовку менеджера к профессиональной деятельности;

в) *личностную*, позволяющую обеспечить самопознание, развитие рефлексивной способности, овладение способами саморегуляции, самоопределения и т.п.;

г) *деятельностно-творческую*, формирующую и развивающую способы деятельности, творческие способности, необходимые для их реализации в любом виде деятельности, подготовка должна осуществляться с помощью серии обучающих программ [циклов], построенных по принципу преемственности содержания и обеспечивающих овладение определенным уровнем профессиональной деятельности, а также профессиональное становление личности, развитие ее профессионально значимых качеств.

Исходя из этого, реализация системы подготовки менеджера, по мнению Е.В. Андриенко [4, с. 267], предстает как трехэтапная. На первом – *информационном* – этапе основной целью является формирование системы теоретических знаний, о его профессиональной направленности. Эта цель достигается путем расширения и углубления некоторых тем традиционных курсов. Учебно-познавательная деятельность студентов в соответствии с поставленной целью организуется через традиционные формы обучения: лекции, семинарские и

практические занятия, предполагающие коллективную, коллективно-распределенную и совместно-распределенную деятельность обучающихся[5, с. 97].

Основная цель второго – *актуализирующего* – этапа – научение, т.е. приобретение студентами индивидуального опыта формирования системы специальных умений, направленных на профессиональную актуализацию своих индивидуальных особенностей. Данная цель достигается организацией практических занятий в рамках специализированных курсов, а также учебных дисциплин по выбору студентов. Деятельность будущих выпускников в этом случае организуется через систему специальных заданий, включающих необходимость определения студентами несоответствия между индивидуальными особенностями и требованиями деятельности, построение на этой основе индивидуализированной «концептуальной» модели профессионально-личностной системы профессиональной деятельности, содержащей совокупность профессиональных знаний, умений, отражающих адекватное самопроявления личности менеджера на основе рационализированных механизмов регуляции личности в деятельности.

Третий этап – *моделирующий*. Его главная цель – освоение и закрепление на практике новых способов действий менеджера на основе совершенствования умений целенаправленного профессионального самоопределения. Указанная цель достигается с помощью организации учебных и практических ситуаций естественного самостоятельного научения в процессе непрерывной практики студентов[13, с. 344]. Устремления студентов направлены на использование уже опробованных ранее «новых» способов действий и преодоления непродуктивных навыков профессиональной деятельности, а учебно-познавательная деятельность организуется как совместно-индивидуальная, представляющая собой, по сути, профессиональную деятельность менеджера.

Для оценки результатов профессионально подготовки будущего менеджера целесообразно использовать обобщенные критерии, предложенные А.А. Орловым [7, с. 56]:

а) *когнитивные* — определяют пополнение [приращение] знаний, их реальный объем в сравнении с исходным состоянием, с требованиями стандарта образования; актуализацию знаний при решении познавательных и практических задач; применение знаний в новых ситуациях; эффективность их использования в практической деятельности;

б) *деятельностные* — выявляют степень сформированности познавательных и профессиональных умений, их объем в сравнении с эталонным перечнем

образовательного стандарта; усвоение теоретической основы умения; полноту операционального состава каждого умения, их комплексность (интегративность), устойчивость, гибкость (перенос в новые ситуации) и действенность;

в) *личностные* – вскрывают мотивы учения, личностный смысл полученных знаний, удовлетворенность процессом обучения, этические установки в профессии; интеллектуальную динамику развития; характер отношения с коллегами-студентами, преподавателями вуза, а также готовность к самообразованию, саморазвитию [7, с. 29]..

Итоговым показателем профессиональной подготовки может служить профессиональная *грамотность менеджера* как хорошая теоретическая осведомленность, наличие обширных и глубоких знаний в области менеджмента, психологии и других наук о человеке, осознанное применение их на практике; обладание рядом разноуровневых профессиональных умений и навыков от репродуктивных до творческих [7, с. 93].

Готовность определяет состояние относительной завершенности процесса подготовки к самостоятельному выполнению специалистом профессиональной деятельности, которая основывается не только на предметных, но и на методологических знаниях. Они, по сравнению с предметными, обладают несравненно большей обобщенностью и широтой переноса. Деятельность, построенная на базе методологических знаний, позволяет человеку осуществлять быстрое освоение новых для него областей теории и практики за счет самостоятельного получения нового знания [5, с. 44].

Методологические знания — надежный инструмент теоретической и практико-преобразующей деятельности менеджера, который позволяет самостоятельно ориентироваться в сложных динамических процессах. Необходимость владения методологией целостного процесса управления, его закономерностями, движущими силами, противоречиями дает ключ к принятию нестандартных профессионально обоснованных решений [6, с. 15-17].

При анализе литературы мы обнаружили разные точки зрения в определении данного понятия. Так, одни исследователи (К.К. Платонов, П.А. Рудик, Д.Н. Узнадзе, В.И. Ширинский и др.) определяют готовность как концентрацию или мгновенную мобилизацию сил личности, направленную в нужные моменты на осуществление определенных действий.

По мнению М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович, психическое состояние готовности имеет сложную динамическую структуру и включает следующие компоненты: *мотивационный* [отношение, интерес к предмету, а также другие устойчивые мотивы]; *ориентационный* [знания и представления об особенно-

стях будущей специальности]; *операционный* [знания, умения, навыки, владение процессами анализа, синтеза, сравнения, обобщения]; *волевой* [самоконтроль, умение управлять собственными действиями]; *оценочный* [самооценка своей подготовленности]. Полностью разделяют этот взгляд С.А. Николаенко и Д.И. Фельдштейн [однако последний исключает из структуры готовности волевой компонент и определяет готовность не только как предпосылку, но и как регулятор деятельности] [2, с. 124]. В.А. Маляко трактует готовность как сложное личностное образование, многоплановую и многоуровневую систему качеств и свойств, совокупность которых позволяет субъекту более или менее успешно осуществлять свою деятельность [2, с. 47].

Педагоги (К.М. Дурай-Новакова, Н.Г. Печенюк и др.) рассматривают понятие «готовность» несколько иначе. Для них объектом изучения являются как общие вопросы формирования профессиональной готовности студентов к профессиональной деятельности, так и более частные. Наиболее полно, на наш взгляд, исследована профессиональная готовность студентов к профессиональной деятельности в работе К.М. Дурай-Новаковой, где проведен теоретический анализ проблемы, разработана модель системы формирования профессиональной готовности, методология и методика ее исследования [4, с. 84].

Т.И. Чечет выделяет уровни готовности (высокий, средний и низкий) и определяет основное средство ее формирования – технологию моделирования ситуаций, в состав которой обязательно включены действия вузовского преподавателя: анализ подготовленности студентов к созданию ситуаций; проектирование новообразований в профессиональной деятельности и мышления данной уровневой группы; отбор ориентирующей информации о природе ситуаций и способов ее предъявления студентам; включение студентов в ситуации с помощью контекстных заданий, диалогов, имитационно-ролевых приемов, элементов драматизации и пр.; анализ продвижения студентов в овладении технологиями и т.п. [2, с. 278].

Особо следует выделить монографическое исследование В.В. Серикова, в котором автор, не приводя четкого определения рассматриваемого нами понятия, дает инвариантные характеристики профессиональной готовности. Наиболее значимыми, на наш взгляд, можно считать самообоснование своих действий и самореализацию на основе внутренней, профессиональной мотивации; непрерывный поиск альтернатив существующей практике профессиональной деятельности; целеполагание и целереализацию на основе авторской модели; саморефлексию личностного и профессионального поведения; ответственность за принимаемые решения; принятие или отвержение форм деятельности и обще-

ния с позиций своего идеала; ориентацию на диалог и самоизменение в процессе общения и т.д.. [1, с. 25].

Как индивидуализированное отражение действительности, выражающее отношение личности к тем объектам, ради которых разворачивается ее деятельность и общение, понимает готовность Т.И. Шалавина. При этом, считает автор, на вузовском этапе формирования данного состояния дается установка не только на традиционные функционально-ролевые взаимодействия в этом процессе, но и на межличностное субъект-субъектное взаимодействие как преподавателя вуза и студента [2, с. 118].

Такое толкование рассматриваемого нами понятия, с точки зрения автора, предполагает создание в учебном процессе ситуаций, обеспечивающих смысло - творческую деятельность, в результате которой происходит субъективное присвоение содержания профессиональной подготовки и целостно-личностное развитие будущего менеджера. Вследствие этого достигается высокий уровень подготовки менеджера. С данной позиции готовность рассматривается как интегративное профессионально значимое свойство личности, обеспечивающее ей развивающий переход из системы вузовской подготовки в систему профессиональной деятельности и включающее совокупность профессиональных знаний, практических умений и навыков, опыт личности, собственно личностные профессионально значимые качества. Кроме того, автором определена многокомпонентная структура, отражающая готовность разносторонне: как мотивационно-потребностную; содержательно-технологическую; интроспективно-рефлексивную; оценочную; креативную [4, с. 25].

Готовность работать в личностно-ориентированной парадигме С.В. Кульневич определяет не только как умение выполнять научно-исследовательские операции, но более всего как умение видеть и переживать значимый лично для себя, субъективный смысл учебного материала, т.е. как методологические умения – операции смыслопоискового характера как способа получения и применения профессиональных знаний на уровне глубинного проникновения не только в его источник, движущие силы и механизмы, но и в сферу практического применения [7, с. 47].

А.И. Мищенко предлагает гипотетическую модель практической готовности, в которую входят общие профессиональные умения как совокупность действий; умения решать профессиональные задачи, при этом логически мыслить (ставить задачи, программировать способ действий, выполнять их) и профессионально действовать, изучая результаты решения (Л.Ф. Спирин, М.А. Степинский, М.Л. Фрумкин) [4, с. 67].

Несмотря на некоторые различия во взглядах, можно выделить общее в трактовке понятия «готовность» – это личностная форма интерпретации содержания образования; система интегративных свойств, качеств и опыта личности, обладающая признаками общей теоретической и методической готовности к труду. В то же время готовность обладает определенной спецификой — это профессиональные умения и навыки, и индивидуальный стиль их реализации, практико-ориентированный опыт деятельности [профессиональные технологии, техника диагностики и самодиагностики личности, прикладные умения и пр.]; рефлексия профессиональной деятельности. Основу содержания готовности составляет государственный образовательный стандарт высшего педагогического образования, включающий формирование готовности студентов к профессиональной деятельности на основе идеи личностно-ориентированной подготовки. Следовательно, готовность выступает одним из критериев результативности профессиональной подготовки менеджера и является связующим звеном между процессом вузовской подготовки и трудом менеджера, где готовность выступает как положительная установка на будущую деятельность. В дальнейшем мы будем рассматривать готовность как открытое системное качество, которое требует профессиональной и личностной мобильности менеджера, постоянного, непрерывного саморазвития, самосовершенствования и становления его как профессионала [4, с. 123].

Кроме того, мы полностью согласны с Т.Н. Шалавиной в том, что при определении степени готовности выпускников вуза необходимо использовать дифференцированную шкалу готовности [высокий, обязательный, низкий уровень], применять в качестве критериев успеваемость студентов, степень их активности в учебно-исследовательской работе. Надо отметить, что перечисленные автором критерии, на наш взгляд, весьма относительны, приближенно отражают уровень готовности и не нацелены на конечный результат работы вуза, т.е. не показывают, в какой степени будущий специалист подготовлен к выполнению профессиональной деятельности [4, с. 136].

Для получения более полной картины при определении степени готовности необходимо в качестве показателей использовать полноту, системность, осознанность, прочность, действенность знаний по экономическим дисциплинам и психологии; способность к применению теоретических и методических знаний на стадии свободного оперирования в процессе практики; степень сформированности профессионально необходимых умений и навыков на различных уровнях: репродуктивном, репродуктивно-творческом, творческом; профессиональную позитивную направленность и др. [6, с. 61].

Мы придерживаемся трактовки понятия «готовность к профессиональной деятельности» – как свойство личности, обусловленное наличием внутренних мотивов, потребностей и интересов, достаточных для выбора определенной профессиональной деятельности, при наличии адекватной оценки студентами своих способностей к приобретению избранной профессии, элементарных навыков профессиональной деятельности и развитого творческого воображения.

Вся предыдущая работа, с нашей точки зрения, должна послужить в дальнейшем основой для достижения высокого уровня *профессионализма*, когда личность сознательно изменяет и развивает себя в процессе профессиональной деятельности, внося индивидуально-творческий вклад в профессию.

Категории «профессионализм» и «компетентность» являются для нашего исследования принципиально важными и требуют конкретизации и уточнения. В словаре русского языка С.И.Ожегова термин «компетентный» трактуется как: «1. Знающий, осведомленный, авторитетный в какой-нибудь области (компетентный специалист). 2. Обладающий компетенцией». Там же дается двойное понимание термина «компетенция». Мы придерживаемся первой трактовки, которая под компетенцией понимает «круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен» [6, с. 294].

Большой энциклопедический словарь раскрывает понятие «компетентный» как «...обладающий компетенцией – кругом полномочий какого-либо учреждения, лица или кругом дел, вопросов, подлежащих чьему-либо ведению. Competent [франц.] – компетентный, правомочный. Competens [лат.] – соответствующий, способный. Competere – требовать, соответствовать, быть годным. Competence [англ.] – способность [компетенция]» [6, с. 503].

Понятие «профессионализм» трактуется как «хорошее владение своей профессией» [6, с. 646], как «...приобретенная в ходе учебной и практической деятельности способность к компетентному выполнению трудовых функций; уровень мастерства и искусства в определенном виде занятий, соответствующий уровню сложности выполняемых задач» [1, с. 361].

Анализируя понятие «профессионализм», А.К.Маркова пришла к выводу, что оно употребляется в двух смыслах. Нормативный профессионализм определяет совокупность, набор личностных характеристик человека, необходимых для успешного выполнения труда. Реальный профессионализм характеризует набор психических качеств, которым обладает специалист. Мы солидарны с мнением автора, что характеристикой реального профессионализма может служить понятие «компетентность» [1, с. 47].

Определяя содержание понятия «компетентность», ученые акцентируют разные его аспекты: способность субъекта к актуальному выполнению деятельности (В. Ландшеер); сформированность соответствующих навыков и умений (М.К. Кабардов, Е.В. Арцишевская,); постоянное обновление знаний, потенциальная готовность менеджера решать задачи (П.В. Симонов); критичность мышления менеджера (М.А. Чошанов).

Мы думаем, что говорить о профессионализме выпускника вуза преждевременно и потому — нецелесообразно, так как его готовность в основном теоретическая; мы целиком и полностью разделяем мнение А.К. Марковой, что для описания профессионализма необходим комплекс разносторонних критериев, куда бы входили объективные и субъективные, результативные и процессуальные, нормативные и индивидуально вариативные критерии наличного [актуального] уровня, прогностические, творческие и др. [1, с. 56].

В.Л. Бенин считает, что мастером своего дела, профессионалом делает менеджера владение профессиональной культурой, которую составляет совокупность знаний, умений и навыков [2, с. 44].

В научной литературе мы не обнаружили единства в толковании этого понятия. Одни авторы используют термин *профессиональная культура* при рассмотрении механизма социализации личности [М.И. Бобнева, О.В. Крыштановская и др.], другие противопоставляют данное понятие понятию «общая культура» [Ж. Келле]. Третьи, наоборот, видят в нем только часть общей культуры личности [Л.А. Лебедева, Г.А. Сухорукова, Н.В. Меньшикова].

И.М. Модель определил профессиональную культуру как степень овладения специфическим видом трудовой деятельности.

С точки зрения Н.В. Ходяковой, культура является личностным феноменом — как относительно целостная подсистема профессиональной и общей культуры человека, связанная с ним едиными категориями [культура мышления, поведения, общения и деятельности] и состоящая из взаимосвязанных структурных элементов: аксиологического, коммуникативно-этического, познавательно-интеллектуального, прогностического, прикладного и др. [2, с. 45].

Автором предложена критериальная база определения сформированности профессиональной культуры: высокое качество знаний технологий, принятие социокультурных норм на личностном уровне, развитость рефлексивных аспектов мышления, гибкость и адаптивность приобретенных способов профессиональной деятельности, мотивация достижений и эффективного сотрудничества, устойчивая ответственная позиция и др. [2, с. 45].

Создавая образовательное пространство по подготовке студентов будущих менеджеров мы столкнулись с необходимостью разработки профессиональных качеств выпускника, т.е. «модели» менеджера.

Модель выпускника (менеджера) – характеристика существенных личностных качеств, знаний, умений и навыков, необходимых специалисту для выполнения типовых задач в определенной области профессиональной деятельности после окончания учебного заведения. В свернутом виде представлена в квалификационной характеристике менеджера. Служит основанием для разработки содержания обучения. В развернутом виде представлена в учебном плане и комплексе программ по учебным предметам и производственной практике [Н.А. Морева] [1, с. 67].

За рубежом достаточно много работ было посвящено различного рода моделям менеджера, использовавшимся для получения наглядного и адекватного представления о будущей профессиональной деятельности того или иного менеджера и проектирования эффективных технологий соответствующей подготовки к ней.

В основе большинства современных моделей, представленных зарубежными учеными, лежит понятие «ключевые компетенции», введенное в научный обиход в начале 90-х годов Международной организацией труда. Это понятие трактуется, как общая способность человека мобилизовать в ходе профессиональной деятельности приобретенные знания и умения, а также использовать обобщенные способы выполнения действий.

В отечественной профессиональной педагогике достижения в данной области связаны с именами С.Я. Батышева, Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, В.Г. Пищулина, В.Е. Радионова, Е.Э. Смирновой, Г.В. Суходольского, Н.Ф. Талызиной и др. [5, с. 46].

Большинство авторов, анализируя профессиональные качества будущего менеджера выделяют две главные составляющие: профессиональные знания и личностные качества. Г.В. Суходольский указывает, что для профессиографических качеств личности характерен выбор базовых свойств «от профессии», основывающихся на системе предъявляемых к специалисту требований, и на специальных способностях, которыми в определенной мере должен обладать представитель определенной профессии [1, с. 19-24].

При описании «профессионально» составляющей модели будущего менеджера помимо квалификационных требований, детально разработанных в государственных стандартах, многие ученые используют следующие характеристики: компетентности специальная, интеллектуальная, социально-правовая;

интеллектуальная инициатива; самоорганизация; саморегуляция и др. [4, с. 134].

Существенные отличия в трудах различных научных школ обнаруживаются при рассмотрении учеными личностной составляющей образа менеджера. В качестве причин этого следует назвать специфику профессий и мировоззренческие установки, ориентирующие на выполнение определенной социальной функции.

Тем не менее, можно выделить безусловные личностные качества, которыми должен обладать выпускник любого вуза. О.С. Мельничук и А.В. Яковлева называют в качестве таковых следующие: ответственность перед делом и людьми, добросовестность, социопривлекательность, единство слова и дела, широкую культуру и т.д. [7, с. 25].

Р.Н. Петрунева относит к личностным профессиональным качествам все те, которые способствуют раскрытию и реализации возможностей человека, формированию его мотивов и интересов [4, с. 277].

В последние годы в отечественной педагогике появился ряд работ, раскрывающих и уточняющих суть феномена «модель менеджера» на основе понятий «ключевые квалификации», «ключевые компетенции». Отметим, что Э.Ф. Зеер, в отличие от других исследователей, разграничивает эти понятия. Он определяет:

профессиональную квалификацию как степень и вид профессиональной подготовленности работника, предполагающие наличие у него знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения определенной работы;

ключевые квалификации как общепрофессиональные знания, умения и навыки, а также способности и качества личности, необходимые для выполнения работы в сфере определенной группы профессий;

ключевые компетенции как межкультурные и межотраслевые знания, умения и способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных [4, с. 198].

Но при этом ученый все же указывает на некоторое «перекрытие» [частичное совмещение] данных понятий, что является принципиально важным фактором в плане формирования будущего менеджера, получающего образование в стенах университета.

Благодаря такому «перекрытию» в понятие «профессиональные квалификации» включается достаточно большая область «профессиональной компетенции». На наш взгляд, это вполне отвечает требованиям современности и возможностям университетского образования. Достаточно глубокие знания, уме-

ния и навыки в какой-либо конкретной области профессии рассматриваются нами как необходимый компонент профессиональной подготовки менеджера. Основное внимание при подготовке будущего менеджера мы уделяем практической учебно-профессиональной деятельности, в ходе которой происходит повышение уровня профессиональной квалификации. При этом мы опираемся на следующие принципы:

- развитие учебно-профессиональной мотивации, направленности на саморазвитие и самосовершенствование;
- связь с реальным производством и закрепление на практике полученного теоретического материала;
- использование активных форм и методов обучения и прохождения производственной практики;
- активизация научно-исследовательской работы студентов [6, с. 15].

Немаловажно для нас, при характеристике профессиональных качеств будущего менеджера и то, что в зависимости от профессионально важных компонентов в структуре ключевых квалификаций, Э.Ф. Зеер выделил четыре подструктуры личности:

- профессиональную направленность;
- профессиональную компетентность;
- профессионально важные качества;
- профессионально значимые психофизиологические свойства.

Именно интеграция, по его мнению, социально-психологических качеств личности внутри каждой подструктуры приводит к образованию ключевых квалификаций. Это обеспечивает «конкурентноспособность, профессиональную мобильность, продуктивность профессиональной деятельности, способствует профессиональному росту, повышению квалификации и развитию карьеры менеджера» [5, с. 67].

При построении образовательной системы по подготовке студента будущего менеджера мы выделяем по каждой из составляющих модели менеджера две группы качеств личности: обобщенные, т.е. те, развитие которых одинаково важно для любого выпускника университета, и специальные, являющиеся отличительной особенностью выпускников в каждой конкретной профессии. Учитывая все вышесказанное, на основе анализа литературы, отражающей результаты исследований профессиональной деятельности менеджеров и особенностей подготовки выпускников высшей школе, мы можем охарактеризовать качества необходимые для профессиональной деятельности будущему специалисту менеджеру [6, с. 45].

Менеджмент, как наука, позволяет предпринимателю так спланировать деятельность фирмы в кратком, среднем и долгом периодах, чтобы обеспечить получение фирмой максимально возможной прибыли с минимальными затратами в условиях изменчивости состояния рынка. Эффективное становление рыночных отношений в России во многом определяется формированием современных управленческих отношений, повышением управляемости экономики. Именно менеджмент, управление обеспечивает связанность и интеграцию экономических процессов в организации [4, с. 47].

В литературе принято широкое толкование понятия менеджмента и по уровням управления, и по формам собственности, и по сферам деятельности: стратегический государственный менеджмент и фирменный, государственный и частный; коммерческий и некоммерческий; производственный, финансовый и др.

Понятие «менеджмент» и «менеджер» в последнее время мы встречаем все чаще. По заверению классика менеджмента Питера Дукера «Редко, если вообще когда-либо, какой-нибудь новый основной институт так быстро доказывал свою необходимость..., как развивался менеджмент с начала нынешнего столетия» [3, с. 105] .

«Менеджмент» – это система планирования организации, мотивации и контроля, необходимая для определения и достижения целей организации.

При этом активно используется три обязательные составные менеджмента: интеллект, психика и способность человека к производительному труду.

Понятие «менеджер» абсолютно идентично в семантическом смысле понятием «управленец», «руководитель». Менеджер – это особый интеллектуальный «товар» высокого качества и стоимости, это управленец, подготовленный для эффективной деятельности, как всего учреждения, так и каждого отдельного работника. Менеджер – это профессионал, задача которого – организация конкретной производительной работы в рамках определенного числа работников, функционально подчиненных ему.

Сегодня управление является такой же профессией, как и все остальные, а обучение менеджменту стало привычным делом в подготовке профессионалов управления [3, с. 98].

Необходимо отметить принципиальные особенности менеджмента как учебной дисциплины. **Первая особенность**, менеджмент – это управление людьми в организации, их поведением и взаимодействием друг с другом, где на первом месте стоит человек со своими интересами и возможностями. **Вторая особенность**, это практическая дисциплина, в основе которой лежат не

только знания, сколько действия и умения человека. Эту особенность можно раскрыть, как не только умение объяснять происходящие экономические явления, но и способность применения существующих теорий на практике. **Третья особенность**, менеджмент – это междисциплинарная наука, включающая в себя концепции экономики, социологии, психологии, антропологии и др. **Четвертая особенность** – истинность теорий и концепций менеджмента подтверждается опытом успешной деятельности организации, т.е. практическим эффектом.

Главным моментом в обучении менеджменту как профессии, является понятие работа менеджера, которое определяет уровень вознаграждения и служит побудительной причиной к обучению и повышению профессионального уровня. Понятие работы, как деятельности, направленной на получение результата, по Т.Котарбинскому можно разложить на основные элементы [4, с. 25].

Работа – это, прежде всего результат, который можно измерить, оценить, использовать в другой работе или продать. Кроме того, любой работе свойственно преобразование исходного материала в готовое изделие, которое осуществляется по определенной технологии. Важным элементом, объединяющим человека и результат работы, является инструмент, применение которого позволяет воздействовать на материал, а способ воздействия отражает степень владения инструментом и определяет уровень получаемого результата.

В содержании работы менеджера, согласно работам П.Друкера можно выделить пять основных задач [5, с. 46].

1. *Постановка целей.* Эта задача включает постановку целей, определение их характеристик и подразумевает умение не только решать, что нужно сделать для достижения цели, но и найти, и сформулировать общую цель.

2. *Организация работы* – это анализ необходимых действий, решений и отношений, классификация и разделение работы, построение организационной структуры для координации выполнения работы.

3. *Мотивация и общение* – это комплексная задача по созданию из множества людей единомышленников, построению отношений с людьми, отношений их к работе и группового взаимодействия, стимулирования и вознаграждение за хорошую работу.

4. *Измерение показателей* – заключается в установлении показателей и критериев, отражающих эффективность выполнения отдельной работы и организации в целом, проведении анализа эффективности каждого работника, оценки и интерпретации.

5. *Развитие своих подчиненных* – заключается в развитии и профессиональном совершенствовании работников, помощи в раскрытии способностей, укреплении их личностных качеств и создании условий для саморазвития.

Эти основные задачи – базовые элементы содержания работы любого менеджера. Каждая из задач требует особых качеств и квалификации. Таким образом, для эффективной работы в качестве менеджера необходимо концентрировать свое внимание на выполнение основных задач [5, с. 47].

Подготовка менеджера – это не передача знаний от преподавателя – студенту, а самоподготовка, т.е. получение знаний из собственного опыта, где ответственность за результат обучения лежит на самом обучающемся.

Обучение менеджменту связано с побуждением к совершенствованию, развитию не только профессиональных, но и личностных качеств, свойственных менеджеру, повышению требований к самому себе, а также развитию и обучению других, что является одной из главных задач менеджера [3, с. 65].

Самая большая сложность в обучении менеджменту состоит в формировании таких качеств, как «видение», умение ставить цель. Эти качества столь же сложны для понимания, как интуиция, и проявляются в смелости, предприимчивости, умении вдохновлять, находить новое, быть непредсказуемыми. Личностные качества менеджера, амбиции, характер, его философия бизнеса этические воззрения имеют большое значение для формирования будущего, чем его компетенция. Менеджеру необходимы, в первую очередь, концептуальные навыки, он должен видеть, что нужно сделать, чего нужно добиться, поставить цель, а уже потом потребуются умение заинтересовать людей и обеспечить выполнение поставленных задач.

Для получения и развития качеств, позволяющих обеспечить целостность организации и применение знаний на практике.

По мнению многих ученых, работа менеджера была и остается ключевой в работе организации, а развитие кадров управления является важным условием успешного развития бизнеса. Обучение должно быть подготовкой к работе, что позволит сделать его востребованным, как со стороны руководителей организаций, так и людей, осваивающих профессию менеджера [7, с. 78].

Учитывая все вышесказанное, на основе анализа литературы, отражающей результаты профессиональной деятельности менеджеров и особенностей подготовки выпускников высшей школы, мы разработали основные качества личности менеджера.

Итак, в качестве компонентов общей направленности личности мы выделяем: систему нравственных ценностей, обращая особое внимание на честно-

сти, гуманности и принципиальности; развитое экономическое сознание. Специальная направленность, по нашему мнению, включает в себя: понимание сущности и социальной значимости своей специальности; самореализацию посредством профессиональной деятельности; профессиональное саморазвитие [5, с. 46].

К личной компетентности, характерной для выпускников любого профиля, мы относим следующие составляющие:

социальную, связанную со способностью брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты, жить с людьми других культур, языков и религий, препятствовать возникновению климата нетерпимости;

персональную, предполагающую эрудицию в областях связанных явно с профессиональной деятельностью, владение умениями и навыками рефлексии, саморазвития и самосовершенствования, высокий уровень культуры речи, культуры поведения;

информационную, включающую в себя владение новыми информационными технологиями и критическое их использование, знание иностранных языков;

экологическую, основывающуюся на знании общих законов развития общества и природы, в том числе синергетических принципов устройства мира, экологической ответственности за профессиональную деятельность [5, с. 67].

Профессиональная компетентность менеджеров представляет собой достаточно широкую область, в нее входят следующие компетентности:

специальная – знания, умения и навыки, обеспечивающие самостоятельное выполнение профессиональных действий и дальнейшее профессиональное развитие;

коммуникативная – [соответствующий аспект деятельности менеджеров – один из доминирующих и находится в зависимости от особенностей выбранной профессии];

аутокомпетентность – владение умениями и навыками управления волевой и эмоциональной сферами, технологиями преодоления профессиональных деструкций, высокий уровень рефлексии и самопроверки;

навыки устной и письменной речи;

организаторская – позволяет выступать менеджеру как организатору процесса управления и функционирования организации, инициатором принятия управленческих решений;

поисково-реконструктивная – связанная с умением вести поисковую деятельность, обрабатывать найденную информацию, выдвигать гипотезы, моделировать [реконструировать] процессы и события, принимать решения в различных [часто неопределенных] условиях [1, с. 78].

Профессиональная компетентность, как общая, так и специальная, обеспечивается во многом развитием профессионально важных качеств, как-то: память, логическое и творческое мышление, рефлексия, организованность, собранность, настойчивость, аккуратность и пунктуальность, эмоциональная устойчивость, наблюдательность, любознательность, внимание, решительность, контактность. Развитие перечисленных выше качеств в сочетании с устойчивой системой нравственных ценностей служит основой формирования компонентов, необходимых для обучения любой университетской специальности [6, с. 78].

К наиболее психофизиологическим обобщенным свойствам мы относим:

– гибкость [пластичность] – способность корректировать программу деятельности в соответствии с требованиями ситуации;

– абстрагирование – способность успешно обобщать конкретные факты, умение опираться на абстрактные слова, образы в процессе мышления;

– рефлексивность – способность долго удерживать в памяти информацию, каждый раз переосмысливая ее по – новому, тщательное продумывание своих действий; рефлексия - наблюдение, которое направлено на внутренние действия сознания, внимание к тому, что происходит от нас. Рефлексивный уровень самосознания стимулирует активность, самостоятельность индивида, опосредует формирование соответствующей системы внутренних мотивов, обеспечивает устойчивое «Я» в процессе самопознания, активизируя и направляя самообразование [5, с. 98].

К специальным психофизиологическим свойствам, характерным для экономических специальностей мы относим:

– вербализацию – легкость речи, способность без напряжения передавать словами управленческие решения, сведения о тех или иных событиях;

– эмоциональная стабильность – отсутствие склонностей к тревожному состоянию, фрустрации, агрессивности, легкой возбудимости, хорошая приспособляемость к различным условиям, адекватная самооценка.

Выше изложенный материал дает возможность обобщить основные компоненты профессиональной деятельности менеджера, личностные качества и умения которыми ему необходимо обладать.

Основные компоненты деятельности менеджера

Цель деятельности менеджера	Основные задачи деятельности менеджера	Объект деятельности менеджера	Профессиональные качества и умения менеджера
Удовлетворение потребностей общества, человека, получение прибыли.	1. Раскрытие творческого потенциала работников. 2. Формирование трудового коллектива. 3. Получение максимальной прибыли.	Трудовой коллектив.	Перцептивные – адекватно воспринимать и понимать психику подчиненных. Конструктивные – быть изобретательным, адекватно реагировать на изменение ситуации. Экспрессивные – эффективно владеть собой. Академические – целесообразно использовать время. Дидактические – иметь четкие личные цели и ценности. Коммуникативные – заниматься саморазвитием. Организаторские – осуществлять влияние на людей. Исследовательские – выявлять, изучать и решать проблемы. Специальные – формировать рабочие группы.

Особенности работы менеджера делают обучение традиционными методами неэффективным, так как знание менеджмента еще не делает человека менеджером. Работа менеджера оценивается по результатам работы всей организации. Особенность работы менеджера необходимо учитывать в содержании учебных программ и методике их преподавания.

Таким образом, по существу рассматриваемой проблемы можно сделать следующие выводы:

1. Подготовка будущего менеджера в условиях высшего профессионального образования — сложный процесс, исходящий из качественно нового представления об образовательной ситуации. Данный процесс характеризуется тенденцией перехода от «знаниевой», учебно-дисциплинарной к личностной парадигме профессиональной деятельности, ориентированной на развитие личностных функций самих студентов как субъектов учебного процесса, их самоопределения в отношении смысла, ценностей содержания образования и профессиональной деятельности.

2. Предлагаемая новая система профессиональной подготовки менеджера, состоящая из самостоятельных, но взаимосвязанных и взаимообусловленных

подсистем, должна обеспечить профессиональную грамотность, а также многоаспектную готовность будущего менеджера.

3. Поэтапное становление такой готовности обеспечивает включение в процесс обучения студентов в вузе моделирования структуры профессиональной деятельности; модернизацию содержания дидактического образования, обеспечивающего высокий уровень владения современным учебным процессом; ориентацию технологий учебно-воспитательного процесса в вузе на положение диалоговой концепции культуры М.М. Бахтина – В.С. Библера в ходе организации совместных форм учебно-познавательной деятельности в системе «преподаватель — студент» и сотрудничества в системе «студент — студент» и/или «студент — группа», а также насыщение учебного процесса играми [ролевыми, рефлексивными, проблемными и пр.] и «погружение» студентов в реальные ситуации практики.

Эти и другие шаги позволят качественно изменить подготовку будущего менеджера и повысить стремление к профессиональному росту. Такой подход к образованию особенно важен на начальном этапе формирования личности будущего менеджера. От качества системы профессиональной подготовки зависит будущее страны, так как наше время требует яркой, масштабной, творческой личности менеджера, призванного быть носителем накопленных общечеловеческих ценностей, новых ориентаций.

Библиографический список

1. Гелбрейт Дж. Экономические теории и цели общества / Пер с англ. – М.: Прогресс, 2009. – 634 с.
2. Герчикова И.Н. Менеджмент. – М.: Банки и биржи, ЮНИТИ, 2006. – 219 с.
3. Генкин Б.М. Общая теория потребностей как основа управления персоналом // Роль предпринимательства в возрождении экономики России: Материалы Всероссийского научного симпозиумом Тюмень 2010
4. Адаптация студентов младших курсов вуза // Актуальные проблемы учебного процесса: Сб. статей. – М., 2010. – С. 36-38.
5. Борисова Е.М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект. – М.: ПИ РАО, 1995.
6. Борисова Е.М., Логинова Г.П. Индивидуальность и профессия. – М., 2009. – 80с.

7. Буякас Т.М. Процесс обучения как диалог между профессиональным и личностным становлением // Вестн. Моск. ун-та Сер. 14. Психология. – 2009. – № 2. – С.69-77.
8. Илькевич Б. Формирование профессиональной мотивации // Альма Матер, 2011. – № 5. – С. 11-15.

Л.А. Кострюкова

ЭВОЛЮЦИИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ УКЛАДОВ – ОСНОВА МОДЕРНИЗАЦИИ ЭКОНОМИКИ

В современной отечественной и зарубежной экономической литературе отведено значительное место изучению вопроса о масштабах, ходе и «технологических» причинах структурного кризиса в России и других бывших социалистических странах. Среди объективных причин обычно выделяют те, что носят всеобщий характер и те, действие которых обусловлено спецификой конкретно-исторических условий развития страны.

К числу первых следует отнести необходимость осуществления индустриализации, начатой еще в дореволюционной России.

Однако конкретно-исторические особенности осуществления индустриализации в нашей стране наложили свой отпечаток на специфический характер сформировавшейся структуры народного хозяйства в советской экономике. В этой связи следует отметить, что России присущ догоняющий тип экономики. В данном случае это выразилось в том, что она значительно позже западноевропейских стран вступила на путь индустриализации.

Наконец, недостаточность инвестиционных источников в разоренной первой мировой и последующей гражданской войнами стране при их огромной потребности не оставляли альтернативы характеру экономического развития: инвестиции выделялись, преимущественно материальному производству, а в нем - отраслям I подразделения, работавшим на военные нужды. Военные отрасли оказались безоговорочно приоритетными в государственной инвестиционной политике. Таковыми они оставались на протяжении всех лет существования советской власти.

Действие всех этих факторов в большей или меньшей степени было односторонним и способствовало усилению структурных «перекосов».

Субъективные законы отбора приоритетов в формировании структуры народного хозяйства чрезвычайно усиливали действие объективных причин. Идеологическим прикрытием инвестиционной деятельности государства являлся лозунг о неуклонном росте народного благосостояния. В реальной же действительности правящий класс менее всего озадачивался реализацией так называемой «высшей цели социализма», что и обнаружилось в первые годы гласности: по жизненному уровню страна оказалась на одном из последних мест среди развитых стран Запада.

Следствием воздействия объективных и субъективных факторов и явилась крайне утяжеленная структура, не способная на современном уровне обеспечить удовлетворение потребительского спроса. И в этом смысле она оказалась не соответствующей не только общеэкономическим закономерностям общественного развития, подчиненности последнего удовлетворению всего комплекса формирующихся общественных потребностей, но тем более социально-экономической природе социализма.

Достаточно серьезный по своим масштабам источник структурных диспропорций в экономике России коренится в развале СЭВ. Данный факт объясняется тем, что в рамках этой организации, каковы бы ни были ее недостатки, все же в течение 50 лет довольно интенсивно развивались процессы международного разделения труда и специализации производства. Доля стран Восточной Европы во внешнеторговом обороте СССР составляла почти 70%, в том числе в импорте машиностроительной продукции - 70 %, химических товаров - 40%, товаров народного потребления - свыше 70%, продукции АПК - более 60%.

Вследствие преимущественного развития в СЭВ предметной специализации производство многих важнейших товаров оказалось практически полностью вынесенным за пределы СССР и России, а это означает, едва ли не стопроцентную зависимость нашей страны от импортных поставок, например в удовлетворении наших потребностей в автобусах, железнодорожных вагонах, некоторых видах химического и нефтеперерабатывающего оборудования, ряде фармацевтических изделий, во многих видах сельскохозяйственной продукции и ряде видов средств производства для АПК и т.д. Прекращение этих процессов не могло не стать мощным фактором структурных деформаций, которые незамедлительно сказались на обострении хронически свойственного советскому внутреннему рынку дефицита и поставили в очень трудное положение многие отрасли отечественной промышленности. После такой структурной «встряски» спад производства стал практически неизбежным.

Однако еще более разрушительный удар по структуре нашей экономики нанес развал СССР. Единый народнохозяйственный механизм, пусть и малоэффективный, раскололся, и на его месте образовалось множество не приспособленных к автономному существованию народнохозяйственных комплексов. Традиционные внутрихозяйственные связи приобрели характер межстрановых, что повлекло изменение их статуса в правовом, экономическом, политическом и прочих аспектах. Такое изменение подорвало непрерывность воспроизводственного процесса, обеспечивавшуюся налаженными взаимоотношениями поставщиков и потребителей, что также способствовало спаду промышленного производства, еще более усилившим структурную несбалансированность в экономическом пространстве бывшего СССР. Иностранцами для России стали около 45% машиностроительного комплекса СССР, 20-30% ВПК, 25% – научно-технического потенциала, 35-40% – нефтепереработки, преобладающая часть морских портов и т.д. Бесспорным является факт, что такая ситуация многократно обострила структурную проблему, одновременно сужая возможности ее решения.

Наконец, следует особо выделить те структурные деформации, которые интенсивно развиваются уже после распада СЭВ и СССР. Курс экономических реформ, проводимых в России с начала 90-х годов, подвергается наиболее серьезной критике и признается многими отечественными и зарубежными экономистами глубоким отягчающим фактором углубления структурной разбалансированности экономики.

Несмотря на то, что в настоящее время в России достигнуты определенные положительные перемены (повышение потребительских стандартов и параллельный рост потребительского рынка в количественном и качественном отношении, ускорение жилищного строительства, формирование современной рыночной инфраструктуры), ситуация в экономике продолжает оставаться кризисной, причем структурный характер экономического кризиса проявляется все с большей силой.

Наиболее остро ощущают кризис обрабатывающие отрасли промышленности, особенно производящие продукцию с высокой добавленной стоимостью, наукоемкие и высокотехнологичные. Особенно существенное падение отмечается в отраслях, непосредственно ориентированных на конечный спрос населения.

Наиболее высокотехнологичные производства (энергомашиностроение, станкостроение, приборостроение, электротехника) по-прежнему занимают незначительный удельный вес (менее 16 %) в составе машиностроения.

В результате, за годы экономических реформ структура российской экономики изменилась в сторону повышения удельного веса сырьевых отраслей и отраслей с низкой степенью переработки.

Структурный дисбаланс в экономике России, материализующийся в структуре валового национального продукта в его отраслевом разрезе, сопровождается, как мы уже отмечали, неадекватной технико-технологической оснащенностью различных отраслей. Контуры хозяйственных отношений, которые поддерживались централизованным распределением ресурсов по технологическим укладам⁷, рухнули, и воспроизводство последних оказалось заблокированным. В наихудшее положение попали производства ключевого для перспективного развития экономики – пятого технологического уклада (связанного с микроэлектронными технологиями, развитием авиационной техники), которые во многом были замкнуты на государственный спрос, практически не участвовали в экспорте (за исключением сырья и некоторых видов вооружения) и не имели собственных возможностей для переориентации на потребительский спрос. Вместе с тем, обвальный спад производства затронул и другие уклады. Об этом наглядно свидетельствует быстрое ухудшение показателей энергоемкости и металлоемкости национального продукта, производительности труда, и практически всех традиционных показателей, по которым измеряется эффективность общественного производства на макроуровне.

В России в период 1990-2000 годы наблюдалась тенденция технологической деградации. Высокие технологии, доля современного 5-го уклада – сократилась втрое и составляет не более 2% в структуре российской экономики, 4-й уклад – индустриальные технологии – составляет 47%, а 3-й составляет уже 42% против 37% в 1990 году. В целом первая половина периода реформ характеризуется сокращением 5 и 4 укладов на 4 % и ростом доли традиционного на 5%, а реликтового – на 3%. С позиции статистики, это было обусловлено снижением технологического уровня в машиностроении и металлообработке на 12% в 5 укладе, науке и социальном комплексе – на 2% и т.д.

Смена технологических укладов качественно меняет процесс производства, служит основой изменений в структуре экономики. Процесс формирования нового технологического уклада является основой формирования новых отраслей экономики. Вместе с тем, структуру экономики нельзя понимать только как набор отраслей, производящих продукцию определенного технологического уровня. Структурно-технологический уровень той или иной отрасли или пред-

⁷ См. Характеристика основных укладов экономики, Глазьев С.Ю. Теория долгосрочного ТЭР. – М., 1993. – С. 96-99.

приятия определяется на основе выполнения определенной функции по отношению к другим отраслям и предприятиям. Отнесение той или иной отрасли к технологическому укладу зависит от того, на какой базе он развивается: на основе низких (реликтовых) технологий (первый ТУ) или новейших, таких как биотехнологии, геновая инженерия и др. (пятый или шестой ТУ).

Для исследования структурных изменений и сдвигов в экономике России с позиции их технологической основы представлена информация о технологических укладах (табл. 2).

Таблица 1

**Изменения в структуре технологических укладов российской экономики
в разрезе отраслей промышленности
(доли в % в валовом выпуске в ценах производителя)**

Отрасль	ТУ ₁ -ТУ ₂		ТУ ₃		ТУ ₄		ТУ ₅ -ТУ ₆	
	1990	2000	1990	2000	1990	2000	1990	2000
Электроэнергетика	0	0	37	43	59	55	4	2
Топливная	0	0	40	46	60	54	0	0
Черная металлургия	0	0	41	39	56	60	3	1
Цветная металлургия	0	0	30	30	66	68	4	2
Химическая и нефтехимическая	0	0	36	44	56	50	8	6
Машиностроение и металлообработка	0	0	15	25	65	75	20	0
Лесная, деревообрабатывающая и целлюлозно-бумажная	3	7	54	56	42	34	1	3
Производство стройматериалов	7	13	58	62	35	25	0	0
Легкая	3	7	32	38	59	51	6	4

Как видно из табл. 1 в большинстве отраслей промышленности снижается доля более высоких укладов и возрастает доля более низких. К примеру, высокие технологические уклады (пятый и шестой ТУ) занимают во всех отраслях промышленности в 2000 г. менее 10 %. В машиностроении доля пятого технологического уклада сократилась с 1990 г. по 2000 г. на 20 %, и на столько же возрос удельный вес третьего и четвертого укладов. Учитывая значимость этой отрасли, а также накопленную массу структурных сдвигов, нельзя допустить снижение технического и технологического уровня производства, поскольку это может привести к необратимым последствиям деградации отрасли, консервации низких ТУ, потери конкурентоспособности продукции. При этом скорость структурных сдвигов в машиностроении одна из высоких, что следует воспринимать скорее как негативную тенденцию, поскольку эта скорость в оп-

ределенной степени характеризует отставание, регресс отрасли на основе 4-го ТУ, пройденного западными странами несколько десятилетий назад.

Анализ табл. 1 показал, что топливно-энергетический комплекс подвергся наименьшему снижению технологического уровня производства, что объясняется экспортно-ориентированным направлением этой отрасли и необходимостью в связи с этим поддерживать ее конкурентоспособность на мировом рынке энергетических ресурсов.

Накопленные структурные сдвиги за период 1999–2004 гг. имеют наибольшее значение в таких отраслях, как машиностроение (10,3 %), топливная промышленность (8,1 %), черная металлургия (7,7 %). Постепенное накопление отраслевых структурных сдвигов связано с необходимостью перехода к новому технологическому укладу и становлению адекватной инфраструктуры экономики, что может привести к кардинальным позитивным сдвигам в структуре экономики.

Россия отстает от развитых стран в технологическом развитии. Если принять передовой мировой уровень за 100, то позиции России в 1995 году оценивались следующим образом: технологии новых материалов – 90, микроэлектронные технологии – 40, оптоэлектрические и лазерные – 65, компьютерные и информационные – 25, ядерные – 100, энергетики и энергосбережения – 30, биотехнологии – 40, промышленного оборудования и двигательных установок – 70.

Перекося в приоритетах «технологического» и «сырьевого» сценариев развития в пользу последнего в долгосрочном периоде сопряжен с большими проблемами: основные активы и инвестиции сосредоточены в сырьевых отраслях, а технологическая перестройка требует гораздо больших ресурсов, чем стадия индустриального развития.

В основе трансформации структуры экономики в целом и отраслевой структуры, в частности, должно быть определенное соответствие между потребностями общества в виде совокупного спроса и новой техники и технологий, появляющихся на основе новых изобретений. Если потребности общества в последних и возможности по их предоставлению совпадают, то начинает формироваться новый технологический уклад. Кроме технических нововведений на появление структурных сдвигов влияет ряд факторов⁸.

⁸ Основой формирования структуры экономики, в том числе отраслевой, является общественное разделение труда. Кроме этого, на процесс формирования и развития отраслевой структуры национальной экономики в целом и промышленности, в частности, оказывает влияние целый ряд общественно-экономических факторов, к числу наиболее важных из них, на наш взгляд, следует отнести следующие.

Структурные сдвиги происходят на стадии зарождения и развития нового технологического уклада. Постепенное накопление отраслевых структурных сдвигов, распространение технологического уклада и становление инфраструктуры экономики, соответствующей новому доминирующему укладу, приводят к кардинальным сдвигам в структуре экономики.

До тех пор пока, пока старая структура преобладает, темпы роста экономики резко падают, нарушается нормальное функционирование рынков и денежной сферы при неблагоприятной конъюнктуре.

Таким образом, эволюция технологических укладов оказывает влияние на структуру национальной экономики, выступает вектором прогрессивных или регрессивных структурных сдвигов в экономике.

Проанализируем индексы промышленного производства по отраслям промышленности, представленные в таблице 3.

Более поздний период (начиная с 2005 г.) не был включен в анализ в связи с тем, что до 2005 г. структура промышленного производства в РФ определялась по классификации общесоюзного классификатора отраслей экономики (ОКОНХ), с начала 2005 г. - по классификации общероссийского классифика-

1. Уровень развития НТП, так как НТП является основой изменений в отраслевой структуре экономики, способствуя появлению и развитию новых производств, технологических процессов.

2. Темпы развития всей экономики и особенно ведущих ее отраслей, что расширяет масштабы производства и ускоряет изменения в отраслевой структуре национальной экономики.

3. Уровень и характер развития специализации и кооперирования предприятий, с этим связана концентрация производства однотипной продукции на крупных специализированных предприятиях.

4. Рост материального благосостояния и культурного уровня населения, вызывающий изменения в спросе на продукцию определенного производства.

5. Естественно-природные условия и, в частности, наличие запасов и качество соответствующих факторов производства в стране.

6. Экономическое сотрудничество между странами как форма международного разделения труда. Это сотрудничество проявляется в виде международной специализации производства и международного кооперирования, что положительно влияет на формирование структуры экономики каждой из стран, поскольку в условиях современного уровня развития НТП и общественного разделения труда нецелесообразно, а порой и невозможно создание, и развитие всех отраслей в рамках отдельной национальной экономики.

Таким образом, формирование отраслевой структуры экономики происходит под влиянием совокупности разнообразных экономических факторов, зависящими от: характера производственной деятельности, размеров экономических единиц, типа экономической системы, характеристики активного населения (уровень занятости, структура безработицы и т.п.), распределения национального дохода между группами, сформированными на основе общественного разделения труда, ориентации экономической деятельности на внутренний или международный рынок.

тора видов экономической деятельности (ОКВЭД). В связи с этим обстоятельством сопоставление отраслевой структуры промышленного производства РФ до 2005 г. и после не вполне корректно.

Таблица 2

**Индексы промышленного производства по отраслям промышленности,
% к 1990 г.⁹**

Отрасль	1992	1995	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Вся промышленность	75	50	46	51	57	60	62	66	67
в том числе:									
Электроэнергетика	96	80	75	74	76	77	77	77	77
Топливная промышленность	87	69	65	66	70	74	79	86	88
Черная металлургия	77	59	52	61	70	70	72	79	78
Цветная металлургия	68	55	54	59	68	71	76	80	82
Химическая и нефтехимическая промышленность	73	47	43	53	60	63	64	67	67
Машиностроение и металлообработка	77	41	37	43	52	55	56	62	63
Лесная, деревообрабатывающая и целлюлозно-бумажная промышленность	78	44	34	40	45	46	47	48	48
Промышленность строительных материалов	78	44	29	32	36	38	40	42	44
Легкая	64	18	11	13	16	16	16	15	15
Пищевая промышленность	76	52	46	48	55	60	63	67	68

Анализ таблицы 2 показывает, что до 1999 года наблюдалась тенденция сужающегося воспроизводства в реальном секторе, сопровождающаяся ускоренным развитием торговли, финансово-банковского сектора. Структура экономики в отраслевом разрезе изменялась неравномерно. Наименьший спад был в ТЭК и в цветной металлургии. Далее идет черная металлургия. В этих отраслях экономический рост начался в 1994-1995 годах, так как продукция этих отраслей была востребована внешним рынком. Наибольший спад имели отрасли, ориентированные на внутренний рынок (за исключением пищевой промышленности): машиностроение, лесная, деревообрабатывающая и целлюлозно-бумажная промышленности, легкая промышленность, промышленность стройматериалов.

⁹ Источник: Россия в цифрах, 2005: Крат. стат. сб. М., 2004. С. 185.

В этот период ухудшилась технологическая структура экономики: возрос удельный вес традиционного (третьего) и реликтового укладов, сократилась доля передовых технологий. Наблюдается тенденция тяготения к третьему технологическому укладу. В целом можно отметить, что в России в 1992-1998 гг. шло нарастание регрессивных структурных сдвигов в экономике.

После августа 1998 года структурные сдвиги в промышленности были прямо противоположными по своей направленности тем, которые имели место за предыдущие годы реформ (таблица 4). Наибольшие темпы роста имели отрасли обрабатывающей промышленности, химия и нефтехимия, машиностроение, лесная и деревообрабатывающая, пищевая промышленность. Многие тенденции 1992-1998гг. неизбежно меняются на противоположные.

Таблица 3

Прирост объемов промышленного производства по отдельным отраслям, в % к предыдущему году

Отрасль	1992	1995	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Вся промышленность	102	97	95	111	112	105	104	107	108
Топливная	99,6	99,2	97	102	105	106	107	109,2	110,3
Черная металлургия	101	110	92	117	116	99,8	103	108,5	108,6
Цветная металлургия	106	103	96	110	115	105	106	106,2	106,2
Химическая и нефтехимическая	104	108	93	124	115	105	101	104,2	104,7
Лесная, деревообрабатывающая и целлюлозно-бумажная	99,6	99,3	100,4	118	113	103	102	101,5	101,4
Машиностроение и металлообработка	104	91	93	117	120	107	102	109,4	110,8
Электроэнергетика	98	97	98	99	102	102	99,3	101,3	101,9
Промышленность строительных материалов	96	92	94	110	113	106	103	106,4	107,1
Легкая	96	70	90	112	121	105	97	97,7	98
Пищевая	97	92	101	104	114	108	107	105,2	105,4

Качественные сдвиги в технологической структуре с точки зрения эволюции технологических укладов можно проследить по динамике затрат на информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) по видам экономической деятельности в разрезе отраслей (табл. 4).

Таблица 4

Затраты организаций на информационные и коммуникационные технологии по видам экономической деятельности организаций, (млн. руб.)¹⁰

¹⁰ Источник: Российский статистический ежегодник, 2005.

Виды затрат	2002	2003	2004
Всего	160212,8	164572,3	168373,3
Добыча полезных ископаемых	4217,5	11748,0	7014,9
Производство пищевых продуктов, включая напитки, и табака	16968,8	4135,6	12324,8
Химическое производство	1115,8	1177,8	1482,8
Металлургическое производство и производство готовых металлических изделий	15822,5	8350,1	9878,2
Производство машин и оборудования	2349,4	5229,9	3237,3
Производство электрооборудования, электронного и оптического оборудования	1420,4	3336,7	1939,4
Производство и распределение электроэнергии, газа и воды	2454,1	3241,0	5391,8
Строительство	2274,4	2749,2	4474,7
Оптовая и розничная торговля; ремонт автотранспортных средств, мотоциклов, бытовых изделий и предметов личного пользования	6056,2	8269,9	9146,1
Транспорт и связь	25109,1	23453,9	25975,5
Научные исследования и разработки	4976,8	6442,1	5555,4

Из таблицы видна положительная динамика затрат на ИКТ, что свидетельствует о прогрессивной тенденции в технологической структуре, так как технической базой постиндустриального общества выступают информационные технологии. Кроме того, способность экономики продуцировать новую информацию, скорость и интенсивность этого процесса являются важнейшими условиями прогрессивных или регрессивных структурных изменений. Роль российского ИКТ-сектора в трансформации индустриальной структуры экономики в структуру инновационного типа развития проявляется в том, что под влиянием информатизации идет изменение структуры экономики. Его развитие может идти только по пути полной интеграции в мировой рынок, т.к. ёмкость внутреннего рынка страны слишком мала для создания самостоятельных конкурентоспособных производств. Поэтому развитие экспортных возможностей и отрасли в целом неразрывно связаны. ИКТ-сектор состоит из двух секторов: сектора информационных технологий (ИТ-сектора) и телекоммуникационного сектора (ТЛК-сектора). Россия относится к странам с развивающимся ИТ-рынком, вместе с тем российский сектор информационных технологий является самым динамичным в мире, ежегодные темпы роста примерно в 4 раза выше темпов роста мирового рынка информационных технологий. К 2010 г. объем продукции ИТ-сектора возрасла до 40 млрд долл., а его доля в ВВП - до 5%. В настоящее время объем мирового рынка программного обеспечения (ПО) сопоставим или превосходит рынки вооружений или сырья. Отечественный рынок ПО оценивается в 2–2,5 млрд долл., или 0,5% ВВП. Рынок информацион-

ных технологий в России является непрозрачным, только небольшая часть фирм данного рынка проходить аудит и имеет консолидированную финансовую отчетность, что служит препятствием для притока инвестиций в данную отрасль экономики и роста капитализации ИТ-индустрии. Сдерживает развитие ИТ-рынка недостаточная поддержка государства: нарушается финансирование, не соблюдаются объявленные государством планы закупок, хотя 25% российского ИТ-рынка составляют госзаказы. Низкий платежеспособный спрос населения России снижает внутренний спрос на информационные услуги, что сдерживает развитие секторов «новой экономики». Как показывает опыт Индии, сам по себе масштаб ИТ-сектора не может стать системообразующим национальной экономики, если наращивать только экспорт его продукции и не стимулировать внутренний спрос на неё. То есть без большого и устойчивого внутреннего рынка ПО успешно работать на международном рынке России не удастся. Ведь именно внутренние рынки составляют максимальную долю в ВВП большинства стран. Остаётся нерешенной проблема массового вовлечения небольших и средних предприятий в электронный рынок на основе Интернета. Перспективным для российского информационного рынка является развитие ИТ-инвестиций, что свидетельствует о достаточном аутсорсинге, на мировом рынке которого доля России составляет 0,9% (Китая - 1,3%, Индии - 21,5%). Однако ниша России на мировом рынке ПО - наукоемкое программирование. Разработка программного обеспечения послужит локомотивом, который потянет за собой все наукоёмкие области и создаст приток высококвалифицированных специалистов в Россию. Это привлечет западные компании с целью разместить свои центры разработки ПО в России. По масштабам бизнеса телекоммуникационные компании превосходят ИТ-компании. Сотовые компании являются локомотивами российского телекоммуникационного рынка, входят в сектор «новой экономики». По предварительным оценкам IKS-Consulting, доходы от услуг сотовой связи в России за 2008 г. составили около 12,5 млрд долл. Значительная часть этих компаний контролируется иностранными фирмами. Между сотовыми операторами идет достаточно сильная конкуренция. Однако, как показывает опыт высокоразвитых стран, государство не должно уходить из приватизированной телекоммуникационной отрасли, чтобы контролировать и регулировать её, создавать благоприятные условия для технологического развития отрасли. Компании сотовой связи и компании ИТ-сектора предлагают потребителям принципиально новые для России услуги, формируя тем самым свой рынок. В отрасли телекоммуникаций идет ускорение консолидации, наблюдается тенденция к быстрой интеграции всех видов современной

связи и электронно-вычислительной техники, что меняет характер производительной деятельности в сфере услуг, сокращает информационный цикл и сроки обновления продукции, ведет к её разнообразию. Между развитием ИКТ-сектора и ростом инвестиций существует взаимообразная связь. С одной стороны, инвестиции в ИКТ позволили наращивать темпы роста данному сектору экономики. С другой стороны, высокая мобильность финансового капитала, обусловленная широким применением новейших ИКТ, дает возможность быстро сконцентрировать инвестиции на наиболее выгодных направлениях социальной экономики.

Высокотехнологичные секторы способствуют долгосрочному экономическому росту, вызывая синергетический эффект в экономике, и имеют двоякую природу: с одной стороны, это сама индустрия, создающая информационные технологии, а с другой – это инструменты, от использования которых в других индустриях повышается производительность труда и происходит косвенное влияние на эффективность связанных отраслей экономики. Формирование высокотехнологичных секторов породило целый ряд инновационных кластеров в российской промышленности. Благодаря внедрению во все секторы народного хозяйства формируется потенциал долгосрочного экономического роста, позитивно воздействующий на повышение общей производительности и эффективности. Отрасли, доминирующие в структуре производства России в настоящее время: энергетика, металлургия, – утрачивают динамизм, не могут расти в долгосрочной перспективе темпами выше 5%. Отрасли, ежегодные темпы роста которых превышают 7% (высокотехнологичные отрасли промышленности, связь и информатизация) в зарубежных странах позволила сделать вывод о том, что они являются мультипликатором роста экономики. Однако расходы на ИКТ в России в два раза ниже, чем в развитых странах мира, т.е. российский ИКТ-сектор недоинвестирован.

Технологические изменения объективно не могли успеть за изменениями структуры цен и условиями конкуренции, создавшихся вследствие быстрой либерализации хозяйственной жизни. В результате технологическая структура российской экономики, сложившаяся в условиях принципиально другой структуры цен и организации производства, реагировала на новые условия «сбросом» своих наиболее технически сложных и конкурентоспособных на данном этапе элементов в сторону технологического упрощения экономики. Более того, технологическое отставание от ведущих индустриальных стран, где рост производственной эффективности непрерывен, очень существенно увеличилось, что зримо отражает обвальное падение производительности труда по ос-

новным отраслям промышленности, снизилась эффективность использования первичных ресурсов (за исключением электроэнергетики). Таким образом, применительно к технологической структуре народное хозяйство нашей страны на пороге XXI века вступило в фазу хаотического разрушения, которое на поверхности принимает вид прогрессирующего спада производства, массовой останковки предприятий, резкого снижения загруженности производственных мощностей, практически полного прекращения инновационной активности и затухания инвестиционной деятельности.

Жизненный цикл ТУ охватывает около столетия, при этом период его доминирования в развитии экономики составляет от 40 до 60 лет (по мере ускорения НТП и сокращения длительности научно-производственных циклов он постепенно сокращается). На поверхности экономических явлений этот период проявляется в форме длинных волн экономической конъюнктуры, периодичность которых была впервые установлена Н.Д.Кондратьевым и впоследствии подтверждена множеством исследований. Комплекс базисных совокупностей технологически сопряженных производств образует ядро технологического уклада. Технологические нововведения, участвующие в его создании, получили название «ключевой фактор». Отрасли, играющие ведущую роль в распространении нового ТУ, являются его несущими отраслями. К настоящему времени в мировом технико-экономическом развитии (начиная с промышленной революции в Англии) можно выделить жизненные циклы пяти последовательно сменявших друг друга технологических укладов, включая доминирующий в структуре современной экономики информационный ТУ. Его ключевой фактор - микроэлектроника и программное обеспечение. В число производств, формирующих его ядро, входят электронные компоненты и устройства, электронно-вычислительная техника, радио- и телекоммуникационное оборудование, лазерное оборудование, услуги по обслуживанию вычислительной техники.

Сегодня этот технологический уклад близок к пределам своего роста: взлет и падение цен на энергоносители, образование и крах финансовых пузырей – верные признаки завершающей фазы жизненного цикла доминирующего ТУ и начала структурной перестройки экономики на основе следующего - шестого технологического уклада, становление и рост которого будут определять глобальное развитие в ближайшие два-три десятилетия.

Формирование воспроизводственного контура нового ТУ – длительный процесс, имеющий два качественно разных этапа. Первый – появление его ключевого фактора и ядра в условиях доминирования предшествующего ТУ, который объективно ограничивает возникновение производств нового уклада

потребностями собственного расширенного воспроизводства. С исчерпанием экономических возможностей этого процесса наступает второй этап, начинающийся с замещения доминирующего ТУ новым и проявляющийся в виде новой длинной волны экономической конъюнктуры.

В процессе замещения технологических укладов отстающие страны получают преимущество – не будучи обременены чрезмерным перенакоплением капитала в рамках устаревшего ТУ, при формировании воспроизводственного контура нового они могут ориентироваться на уже накопленный инвестиционно-технологический опыт развитых стран, оптимизируя состав создаваемых технологических цепочек.

Замещение технологических укладов требует, как правило, соответствующих изменений в социальных и институциональных системах, способствующих массовому внедрению технологий нового уклада, соответствующих ему типа потребления и образа жизни. Затем начинается фаза быстрого расширения нового ТУ, который становится основой экономического роста и занимает доминирующее положение в структуре экономики. В фазе роста нового уклада большинство технологических цепей перестраиваются в соответствии с его потребностями. В это же время зарождается следующий, новейший ТУ, который пребывает в эмбриональной фазе до достижения доминирующим укладом пределов роста, после чего начинается очередная технологическая революция. При этом создается новый вид инфраструктуры, преодолевающий ограничения предыдущего, а также осуществляется переход на новые виды энергоносителей, которые закладывают базу для становления следующего технологического уклада.

Фаза роста нового ТУ сопровождается не только снижением издержек производства (оно ускоряется по мере формирования его воспроизводственного контура), но и изменением экономических оценок под влиянием меняющихся условий его воспроизводства. Процесс замещения технологических укладов начинается с резкого роста цен на энергоносители и сырьевые материалы, обусловленного их избыточным потреблением в разросшихся технологических цепях перезревшего предшествующего ТУ. Этот всплеск цен соответствует максимуму отклонения энергопотребления от векового тренда.

Скачок цен на энергоносители и сырье приводит к резкому падению прибыльности производства в технологических совокупностях доминирующего ТУ. Это служит сигналом к массовому внедрению принципиально новых, менее энерго- и материалоемких технологий. Одновременно происходит высвобождение капитала из достигших пределов роста производств перезревшего техно-

логического уклада. По мере перетока капитала в освоение базисных нововведений нового ТУ масштабы последнего увеличиваются. Изменение соотношения цен способствует повышению эффективности технологий, составляющих новый уклад, а с вытеснением предшествующего - эффективности всего общественного производства. В дальнейшем по мере насыщения соответствующих общественных потребностей, снижения потребительского спроса и цен на продукцию нового ТУ, а также исчерпания технических возможностей совершенствования и удешевления составляющих его производств рост эффективности общественного производства замедляется. В заключительной фазе жизненного цикла этого, ставшего доминирующим, технологического уклада наблюдаются снижение темпов экономического роста, а также относительное, а возможно, и абсолютное снижение эффективности общественного производства.

В зависимости от фаз жизненного цикла доминирующего технологического уклада меняются движущие силы экономического роста. В период становления нового ТУ ведущую роль играют новаторы, первыми осваивающие его базовые нововведения. Благодаря их деятельности создаются предпосылки замещения прежнего уклада новым, реализуемые после скачка цен на энергоносители и изменения соотношения прибыльности производства в пользу технологических совокупностей нового ТУ. В фазе роста технологического уклада траектория его развития становится вполне определенной, увеличивается масштаб производства, формируется его технологическая структура. В этой фазе роль новаторов снижается, начинает преобладать рутинная активность предпринимателей-имитаторов. Эти фазы характеризуются разными механизмами экономического роста, различающимися соотношением ролей финансового и промышленного капитала.

В работах К. Перес и В.Е. Дементьева показана сложная взаимосвязь финансового и промышленного капитала. В фазе становления нового ТУ решающую роль при принятии решений об инвестициях в базовые нововведения, о финансировании необходимых НИОКР играют финансовые агенты (финансовые менеджеры крупных фирм, управляющие банков и др.). Наиболее дальновидные финансисты, сталкиваясь со снижением темпов роста и прибыльности кредитуемых ими производств, начинают поиск принципиально новых ниш для инвестиций. Здесь можно говорить о лидерстве финансовых агентов в обеспечении технологического развития, самым крупным из которых является государство.

В фазе роста технологического уклада на первый план выходят навыки быстрого тиражирования технологии, форсированного наращивания выпуска

продукции, которые фактически могут быть имитацией уже представленных на рынке вариантов. Как следствие, роль лидеров технологического развития переходит к агентам производства, к промышленному капиталу.

В становлении нового ТУ большую роль играют государственные инвестиции, средства образовательных центров и институты венчурного финансирования. Снимая значительную часть риска, государство дает возможность новаторам реализовать свои научно-технические проекты в условиях высокой конкуренции альтернативных технических решений при недостатке спроса на их результаты.

В процессе замещения ТУ сокращение вложений в производства доминирующего ТУ создает значительный избыточный капитал, ищущий сферу применения. Как замечает В.Е. Дементьев, в этой фазе ценные бумаги фирм-новаторов начинают пользоваться спросом со стороны многих инвесторов. Весьма привлекательным выглядит финансирование и фирм-имитаторов базовых нововведений. При этом сохраняется высокая рискованность инвестиций в производства еще не сформировавшегося нового ТУ. Это создает благоприятные условия для финансовых спекуляций с целью присвоения средств доверчивых инвесторов под видом инновационных проектов.

В условиях высокой неопределенности ожидаемой прибыльности новых технологий активный спрос со стороны инвесторов приводит к выреванию финансового пузыря на фондовом рынке и рынке недвижимости в конце жизненного цикла доминирующего ТУ. По выражению К. Перес, финансовый пузырь - это безжалостный способ сконцентрировать доступные инвестиции в новых технологиях. Его ликвидация посредством финансового кризиса влечет обесценение значительной части капитала и начало длинноволновой депрессии. И хотя финансовый кризис ухудшает инвестиционный климат и способен замедлить распространение базовых нововведений, крах на финансовом рынке способствует переориентации инвестиций на реальные активы. Как следствие, начинается выход из депрессии, прежде всего за счет расширения ядра нового технологического уклада.

Некоторое оживление затрагивает и старые отрасли. При этом происходит модернизация на основе нового ТУ, ключевой фактор которого проникает во все сферы экономики, открывая новые возможности повышения эффективности производства и качества продукции. По мере подъема длинной волны экономической конъюнктуры растет спрос на энергоносители и сырьевые товары, вследствие чего зарождается новая волна повышения цен.

В настоящее время новый (шестой) технологический уклад выходит из эмбриональной фазы развития, разворачивается процесс замещения им предыдущего ТУ, достигшего пределов своего роста. Это процесс проявляется как финансовый и структурный кризис экономик ведущих стран мира, сопровождающийся взлетом и последующим падением цен на энергоносители и другие сырьевые материалы. Для его преодоления недостаточно мер по спасению банковской системы или реанимации финансового рынка. Они должны быть дополнены программами стимулирования развития нового технологического уклада, подъем которого только и может создать новую длинную волну экономического роста.

Сегодня в мировой экономике в посткризисный период проявляются закономерности, рассмотренные выше. Хотя они затушеваны наложением таких специфических процессов, как саморазрушение финансовых пирамид долговых обязательств эмитентов мировой валюты и ликвидация финансовых пузырей из деривативов, разновидностью которых стали нефтяные контракты, но кризис на фондовых рынках, спад производства, рост безработицы – это типичные проявления длинноволновой депрессии, обусловленной сменой технологических укладов.

Резкое повышение цен на нефть и уменьшение доходов в традиционных отраслях экономики дали мощный сигнал к внедрению базисных нововведений, так как не оставили шансов для следования сложившимся стереотипам предпринимательского поведения как в производственной, так и в финансовой сферах. Последовавшее затем падение цен на нефть и другие сырьевые товары в условиях формирования новой технологической структуры экономики будет носить долгосрочный характер, так как новый технологический уклад отличается от предыдущего многократно меньшей энерго- и материалоемкостью.

Обвал мирового финансового рынка не стал неожиданностью для специалистов. О неизбежном крахе глобальной финансовой пирамиды, построенной на безудержной эмиссии долговых обязательств США, много и давно писали известные экономисты и политики (в том числе Л. Ларуш и Д. Тененбаум в США, М. Ершов, А. Кобяков, М. Хазин в России). Антикризисные меры, предпринимаемые денежными властями ведущих стран мира, ограничены в основном поддержкой ликвидности банковской системы и должного эффекта дать не могут.

В фазе структурного кризиса, обусловленного замещением технологических укладов, крайне важно опережающее освоение ключевых производств ядра нового технологического уклада, что позволит получать интеллектуальную

ренту в глобальном масштабе и финансировать за счет нее его расширенное воспроизводство. В этих условиях для развивающихся стран открывается возможность ускоренного развития на гребне новой длинной волны экономического роста за счет быстрого формирования технологических совокупностей ядра нового ТУ, а также модернизации его несущих отраслей. Вместе с тем незавершенность его воспроизводственных контуров и высокая неопределенность будущей технологической траектории обуславливают существенные инвестиционные риски и трудности долгосрочного прогнозирования. Для их преодоления важно правильно определить приоритетные направления нового технологического уклада.

Между пятым и шестым технологическими укладами существует преемственность. Граница между ними лежит в глубине проникновения технологии в структуры материи и масштабах обработки информации. Пятый ТУ основывается на применении достижений микроэлектроники в управлении физическими процессами на микронном уровне, а шестой – на использовании нанотехнологий, оперирующих на уровне одной миллиардной метра. На наноуровне появляется возможность менять молекулярную структуру вещества, придавать ему целевым образом принципиально новые свойства, проникать в клеточную структуру живых организмов, видоизменяя их. Измерения ядра нового технологического уклада в современной экономике выявили основные составляющие его структуры.

Ключевой фактор: нанотехнологии, клеточные технологии и методы генной инженерии, опирающиеся на использование электронных растровых и атомно-силовых микроскопов, соответствующих метрологических систем.

Ядро: наноэлектроника, молекулярная и нанофотоника, наноматериалы и наноструктурированные покрытия, оптические наноматериалы, наногетерогенные системы, нанобиотехнологии, наносистемная техника, наноборудование.

Несущие отрасли: электронная, атомная и электротехническая промышленность, информационно-коммуникационный сектор, станко-,судо-, авто- и приборостроение, фармацевтическая промышленность, солнечная энергетика, ракетно-космическая промышленность, авиастроение, клеточная медицина, семеноводство, строительство, химико-металлургический комплекс.

В настоящее время развитие шестого технологического уклада сдерживается как незначительным масштабом и неотработанностью соответствующих технологий, так и неготовностью социально-экономической среды к их широкому применению. Хотя расходы на освоение новейших технологий и масштаб их применения растут по экспоненте, удельный вес шестого ТУ в структуре со-

временной экономики остается незначительным. Качественный скачок произойдет после завершения структурной перестройки ведущих экономик мира и перехода нового технологического уклада к фазе роста, что ожидается в середине следующего десятилетия. По прогнозам Научного фонда США, к 2015 г. годовой оборот рынка нанотехнологий достигнет 1-1,5 трлн. долл.

Наряду с отраслями ядра нового ТУ подъем охватит его несущие отрасли. В их числе останутся несущие отрасли предшествующего пятого уклада: электротехническая, авиационная, ракетно-космическая, атомная, приборостроение, станкостроение, образование, связь. Кроме того, новый технологический уклад распространится на здравоохранение (эффективность которого многократно возрастет с применением клеточных технологий и методов диагностики генетически обусловленных болезней) и сельское хозяйство (благодаря применению достижений молекулярной биологии и генной инженерии), а также проявится в создании новых материалов с заранее заданными свойствами. Благодаря появлению наноматериалов в число несущих отраслей нового ТУ также войдут химико-металлургический комплекс, строительство, судо- и автомобилестроение.

Исходя из прошлого опыта, можно предположить, что процесс структурной перестройки экономики займет еще 3-7 лет. Он был «запущен» резким повышением цен на энергоносители и к настоящему времени уже вошел в устойчивый режим быстрого расширения применения новых технологий за счет привлечения избыточного капитала на фоне резкого падения спроса на продукцию традиционных производств. В течение указанного периода повышение экономической активности на основе нового технологического уклада не будет компенсировать спад производства в технологических цепочках устаревшего ТУ – в экономике ведущих стран следует ожидать продолжения депрессии, а в развивающихся странах – снижения темпов экономического роста.

Результаты проведенного анализа позволяют обосновать рекомендации по разработке стратегии развития нового технологического уклада в России и соответствующие меры государственной политики. Именно сейчас, когда его траектории еще не сформировались и идет конкуренция альтернативных технологий, есть шанс захватить лидерство на перспективных направлениях становления нового ТУ и тем самым «оседлать» восходящие потоки новой длинной волны экономического роста.

Исходя из общих закономерностей долгосрочного экономического роста, оптимальная стратегия развития и распространения нового технологического уклада в российской экономике должна сочетать: стратегию лидерства в тех

направлениях, где российский научно-промышленный комплекс имеет технологическое превосходство; стратегию догоняющего развития в направлениях, где наблюдается значительное отставание; стратегию опережающей коммерциализации в остальных направлениях. Для их реализации необходимо решить проблему нехватки «длинных» финансовых инструментов для модернизации промышленности. Ключевое значение для ее решения играют институты и механизмы кредитования промышленных предприятий. Скорость технологического обновления производства, темпы наращивания выпуска конкурентоспособной продукции зависят от того, насколько инвестиционные возможности предприятий выходят за рамки самофинансирования. Ведущую роль здесь играет кредитное обеспечение технологического обновления производства.

Важным фактором ускоренного распространения нового технологического уклада должен стать механизм целевого предоставления кредитов, выделяемых государством для поддержки долгосрочных инвестиций. Меры по преодолению финансового кризиса надо увязать с формированием национальной кредитно-инвестиционной системы и стратегическими целями долгосрочного социально-экономического развития страны. К сожалению, этого не было сделано в предыдущий благоприятный период - проводившаяся политика привязки эмиссии рублей к приросту валютных резервов лишила российскую экономику внутренних источников кредита и поставила ее в полную зависимость от внешнего спроса и иностранного капитала.

За формально неплохими макроэкономическими показателями развития российской экономики в последние годы скрывается упущенная возможность использовать благоприятную внешнеэкономическую конъюнктуру для вывода России на траекторию быстрого и устойчивого социально-экономического развития. Природная рента, формирующаяся за счет экспорта энергоносителей и сырьевых товаров в объеме около 60 млрд. долл. в год, не была использована для структурной перестройки экономики на новой технологической основе, уйдя на погашение внешнего долга, накопление Стабилизационного фонда и другие формы вывоза капитала за рубеж. При этом российская экономика осталась недомонетизированной, объем инвестиций не превышает 1/3 объема, минимально необходимого для обеспечения простого воспроизводства, социальные обязательства государства недофинансируются вдвое, а расходы на науку и стимулирование НТП остаются на порядок ниже дореформенного уровня.

Норма накопления (отношение объема инвестиций к ВВП), упав более чем вдвое в начале рыночных реформ, все еще крайне низка - около 20%. Международный опыт свидетельствует о том, что страны, которым пришлось осу-

ществлять модернизацию и структурную перестройку своей экономики, в течение длительного времени демонстрировали высокий уровень инвестиций. В послевоенной Европе норма накопления вплоть до 1970-х годов составляла 25%. В Японии в тот же период она достигала 30%, а в Южной Корее была еще выше. В период индустриализации в СССР, а также в проводящем модернизацию экономики современном Китае норма накопления превышала 1/3, достигая 40% ВВП.

В условиях финансового кризиса государство было вынуждено изменить политику денежного предложения, прибегнув к замещению отзываеваемых иностранных кредитов. В общей сложности объем кредитных ресурсов, предоставленных государством банковской системе в рамках программы антикризисных мер, превысил 3 трлн. руб. При этом предприятия машиностроения и других высокотехнологических отраслей обрабатывающей промышленности практически лишены доступа к кредитам. При средней рентабельности продукции машиностроительных предприятий в 8% они не могут позволить себе займы под 14–35%, предлагаемых коммерческими банками. Их и без того низкая рентабельность снизится еще больше вследствие реализации решений правительства о резком повышении тарифов на газ и электроэнергию, которые за период 2006-2011 гг. выросли соответственно в три и два раза. Учитывая, что главным источником инвестиций в обрабатывающей промышленности являются собственные средства предприятий, такая ценовая и кредитная политика исключает возможности модернизации российской экономики и перевода ее на инновационный путь развития.

Наш собственный и мировой опыт позволяет сконструировать оптимальные механизмы денежного предложения, замкнутые на кредитование реального сектора экономики и приоритетные направления ее развития. При этом, однако, необходимо ввести правовые нормы, должным образом регулирующие поведение банков (нормативы предоставления кредитов по направлениям, включая максимальный уровень ставки процента, условия доступа к кредитному окну Центрального банка, перечень принимаемых им в залог векселей производственных предприятий, условия получения государственных гарантий и др.). Важное условие эффективности любой системы целевого управления кредитной эмиссией – наличие четкой стратегии и индикативного плана развития экономики с явно выделенными приоритетами и программами их реализации.

При правильной политике в результате кризиса Россия могла бы существенно улучшить свое положение в мировой экономике, добившись:

– признания рубля в качестве одной из мировых валют;

- многократного повышения мощности отечественной банковско-инвестиционной системы;
- опережающего становления нового технологического уклада и подъема экономики на длинной волне его роста.

Чтобы достичь указанного тройного эффекта, необходимо предусмотреть механизмы целевого направления выделяемых государством кредитных ресурсов на финансирование модернизации экономики на основе нового технологического уклада.

Целевое управление денежным предложением следует проводить с учетом приоритетов структурной политики, соответствующим образом определяя перечень предприятий, векселя которых включаются в Ломбардный список Центробанка, предусматривая лимиты кредитных ресурсов на финансирование внебюджетных частей федеральных программ, используя государственные гарантии и иные регулирующие меры, создающие стимулы для направления средств в перспективные отрасли. Меры по преодолению кризиса должны быть нацелены не на воспроизводство сложившейся спекулятивной модели финансового рынка, а на формирование отечественной инвестиционной системы, опирающейся на внутренние источники долгосрочного кредита и обладающей разветвленной системой институтов стимулирования инновационной активности.

Политику госзакупок, включая закупки госкорпораций, следует привести в соответствие с приоритетами развития отечественной промышленности. Здесь нужны процедуры экспертизы и согласования планов госзакупок с установленными приоритетами и стратегическими планами развития российской технологической базы.

Необходимо принять федеральный закон «О стратегическом планировании», в котором предусмотреть нормы планирования и контроля работы институтов развития, госкорпораций, а также требования к федеральным целевым программам. Законодательно стимулировать освоение отечественной энерго-сберегающей и экологически чистой техники (светодиодов, солнечных батарей, нанопорошков, электромобилей, систем автоматизированного контроля за теплотреблением в ЖКХ и пр.), введя как нормы по запрету эксплуатации энергорасточительных и экологически грязных технологий, так и льготы потребителям передовой техники.

С учетом нарастающего технологического отставания российской экономики на фоне становления нового ТУ в передовых странах время выбора инновационного пути развития ограничено ближайшими двумя-тремя годами. Осед-

лать новую волну экономического роста в процессе ее зарождения можно относительно легко, опираясь на научные заделы в ключевых технологиях нового ТУ. После вступления его в фазу зрелости для этого потребуются колоссальные инвестиции. Если возможности структурной перестройки российской экономики на основе нового технологического уклада будут упущены, то в дальнейшем ее эволюция будет идти по инерционному сценарию, ограничиваясь сырьевой периферией мировой экономики.

А.А. Саламатов

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФИНАНСОВОМУ УПРАВЛЕНИЮ, ПЛАНИРОВАНИЮ И БЮДЖЕТИРОВАНИЮ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ОБЕСПЕЧЕ- НИЯ ЕГО ЭКОНОМИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Вне зависимости от текущих экономических условий, обеспечение экономической безопасности хозяйствующего субъекта является одним из наиболее важных условий для его устойчивого развития.

Безопасность – это такое состояние субъекта, при котором вероятность изменения присущих этому субъекту качеств и параметров его внешней среды невелика, меньше определенного интервала. "Желательное" состояние субъекта определяется конкретным сочетанием параметров жизнедеятельности. В зависимости от изменения этого сочетания, будет меняться и понятие "желательное" изменение. Таким образом, не менее важным для субъекта является правильная оценка уровня безопасности. Оценка безопасности субъектом может не совпадать с ее реальным уровнем. Глубина этого расхождения зависит от полноты и глубины информации о складывающейся ситуации, от степени влияния ее изменений на состояние безопасности и т.д.

Вообще, категория экономической безопасности по-разному трактуется в научной литературе. Так, например, по мнению В. Тамбовцева, «...под эконо-

мической безопасностью той или иной системы нужно понимать совокупность свойств состояния ее производственной подсистемы, обеспечивающую возможность достижения целей всей системы» [31]. В.А. Савин считает, что «экономическая безопасность представляет систему защиты жизненных интересов России. В качестве объектов защиты могут выступать: народное хозяйство страны в целом, отдельные регионы страны, отдельные сферы и отрасли хозяйства, юридические и физические лица как субъекты хозяйственной деятельности» [по: 34]. По Л.И. Абалкину «экономическая безопасность – это состояние экономической системы, которое позволяет ей развиваться динамично, эффективно и решать социальные задачи и при котором государство имеет возможность выработать и проводить в жизнь независимую экономическую политику» [9]. Итак, в общем смысле слова, под экономической безопасностью следует понимать важнейшую качественную характеристику экономической системы, определяющую ее способность поддерживать нормальные условия жизнедеятельности населения, устойчивое обеспечение ресурсами развития народного хозяйства.

Обеспечение экономической безопасности – это гарантия независимости страны, условие стабильности и эффективной жизнедеятельности общества, достижения успеха. Это объясняется тем, что экономика представляет собой одну из жизненно важных сторон деятельности общества, государства и личности, и, следовательно, понятие национальной безопасности будет пустым словом без оценки жизнеспособности экономики, её прочности при возможных внешних и внутренних угрозах. Поэтому обеспечение экономической безопасности принадлежит к числу важнейших национальных приоритетов. Здесь недопустимы легкомыслие и попытки преуменьшить, грозящие опасности. Весьма велика и ответственна роль науки в разработке концепции экономической безопасности. Причем речь идет не просто о словесных упражнениях и не о поиске красивых формул, различного рода классификаций опасностей – внешних и внутренних, долговременных и текущих. Принципиально важно раскрыть самую суть проблемы, выявить реальные угрозы, предложить надежные и эффективные методы их отражения. Разумеется, экономическая безопасность органически включена в систему государственной безопасности, вместе с такими её слагаемыми, как обеспечение надежной обороноспособности страны, поддержание социального мира в обществе, защита от экологических бедствий. Здесь все взаимосвязано, и одно направление дополняет другое: не может быть военной безопасности при слабой и неэффективной экономике, как не может быть ни военной безопасности, ни эффективной экономики в обществе, раздираемом

социальными конфликтами. Но, рассматривая те или иные стороны безопасности, нельзя обойти их экономические аспекты. Экономическая безопасность традиционно рассматривается как качественная важнейшая характеристика экономической системы, которая определяет её способность поддерживать нормальные условия жизнедеятельности населения, устойчивое обеспечение ресурсами развития народного хозяйства, а также последовательную реализацию национально-государственных интересов. Сама экономическая безопасность имеет сложную внутреннюю структуру, в которой можно выделить три её важнейших элемента:

1. Экономическая независимость не носит абсолютного характера потому, что международное разделение труда делает национальные экономики взаимозависимыми друг от друга. В этих условиях экономическая независимость означает возможность контроля над национальными ресурсами, достижение такого уровня производства, эффективности и качества продукции, который обеспечивает её конкурентоспособность и позволяет на равных участвовать в мировой торговле, кооперационных связях и обмене научно-техническими достижениями.

2. Стабильность и устойчивость национальной экономики, предполагающие защиту собственности во всех её формах, создание надежных условий и гарантий для предпринимательской активности, сдерживание факторов, способных дестабилизировать ситуацию (борьба с криминальными структурами в экономике, недопущение серьезных разрывов в распределении доходов, грозящих вызвать социальные потрясения и т.д.).

3. Способность к саморазвитию и прогрессу, что особенно важно в современном, динамично развивающемся мире. Создание благоприятного климата для инвестиций и инноваций, постоянная модернизация производства, повышение профессионального, образовательного и общекультурного уровня работников становятся необходимыми и обязательными условиями устойчивости и самосохранения национальной экономики.

Таким образом, экономическая безопасность – это совокупность условий и факторов, обеспечивающих независимости национальной экономики, её стабильности и устойчивость, способность к постоянному обновлению и самосовершенствованию. Глубочайший кризис, охвативший российское общество, существенно осложняет решение задач, связанных с отражением угроз экономической безопасности. Для лучшего понимания сущности экономической безопасности важно уяснить её связь с понятиями "развитие" и "устойчивость". Развитие – один из компонентов экономической безопасности. Ведь если эко-

номика не развивается, то резко сокращаются возможности её выживания, а также сопротивляемость и приспособляемость к внутренним и внешним угрозам. Устойчивость и безопасность – важнейшие характеристики экономики как единой системы. Их не стоит противопоставлять, из них каждая по-своему характеризует состояние экономики. Устойчивость экономики характеризует прочность и надежность её элементов, вертикальных, горизонтальных и других связей внутри системы, способность выдерживать внутренние и внешние "нагрузки". Безопасность – это состояние объекта в системе его связей с точки зрения способности самовывживания в условиях внутренних и внешних угроз, а также действия непредсказуемых и трудно прогнозируемых факторов.

Рассмотрим возможную стратегию финансового управления, финансового планирования и бюджетирования в деятельности образовательного учреждения в контексте обеспечения его экономической безопасности.

В экономическом комплексе страны действует значительное количество бюджетных образовательных учреждений, которые получают средства не только из государственного бюджета, но и из других внебюджетных источников. Бюджетные организации являются важными субъектами экономики при любой системе хозяйствования и в любой модели государственного устройства.

Развитие экономико-социальной сферы характеризуется значительным возрастанием роли бюджетных учреждений.

Результат их деятельности характеризует полезность проделанной ими работы и представляет собой процесс предоставления услуг широким слоям населения.

Комплексный анализ деятельности бюджетных организаций способствует более эффективному использованию средств, направляемых на содержание непроизводственной сферы. В этой связи, эффективное управление бюджетными учреждениями и рациональное использование как бюджетных, так и внебюджетных средств вызывает объективную необходимость в организации анализа показателей их финансово-хозяйственной деятельности.

Сущность финансового планирования и его функции в управлении образовательным учреждением

Бюджетное учреждение – некоммерческая организация, созданная Российской Федерацией, субъектом Российской Федерации или муниципальным образованием для выполнения работ, оказания услуг в целях обеспечения реализации предусмотренных законодательством РФ полномочий соответственно органов государственной власти (государственных органов) или органов местного самоуправления в сферах науки, образования, здравоохранения, культуры,

социальной защиты, занятости населения, физической культуры и спорта, а также в иных сферах.

С 1 января 2011 года вступил в силу Закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений» (далее – Закон № 83-ФЗ), согласно которому все государственные и муниципальные учреждения будут делиться на три типа: автономные, бюджетные и казенные.

Основная цель изменений – снижение темпов роста расходов бюджетов, создание условий и стимулов для сокращения внутренних издержек учреждений и привлечения ими дополнительных источников финансирования за счет осуществления коммерческой деятельности. Рассмотрим основные характеристики правового статуса каждой из организационных форм.

- Казённые учреждения.

Особенности правового положения казенных учреждений установлены обновленной редакцией статьи 161 Бюджетного кодекса РФ.

В целом, статус казенного учреждения аналогичен статусу бюджетного учреждения, определенному действующим в настоящее время законодательством.

Перечень казенных учреждений будет ограничен.

Частью 1 ст. 31 Закона № 83-ФЗ предусмотрено создание федеральных казенных учреждений путем изменения типа следующих федеральных государственных учреждений:

а) управления объединений, управления соединений и воинские части Вооруженных Сил РФ, военные комиссариаты, органы управления внутренними войсками, органы управления войсками гражданской обороны, соединения и воинские части внутренних войск, а также других войск и воинских формирований;

б) учреждения, исполняющие наказания, следственные изоляторы уголовно-исполнительной системы, учреждения, специально созданные для обеспечения деятельности уголовно-исполнительной системы;

в) специализированные учреждения для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации;

г) учреждения МВД РФ, Главного управления специальных программ Президента РФ, Федеральной миграционной службы, Федеральной таможенной службы, Федеральной службы безопасности РФ, Службы внешней разведки РФ, Федеральной службы охраны РФ, специальные, воинские, территориаль-

ные, объектовые подразделения федеральной противопожарной службы МЧС России, аварийно-спасательные формирования федеральных органов исполнительной власти;

д) психиатрические больницы (стационары) специализированного типа с интенсивным наблюдением, лепрозории и противочумные учреждения.

- Бюджетные учреждения.

Особенности правового положения бюджетных учреждений установлены статьей 9.2 Федерального закона от 12.01.1996 № 7-ФЗ «О некоммерческих организациях».

Бюджетное учреждение – некоммерческая организация, созданная Российской Федерацией, субъектом Российской Федерации или муниципальным образованием для выполнения работ, оказания услуг в целях обеспечения реализации предусмотренных законодательством РФ полномочий соответственно органов государственной власти (государственных органов) или органов местного самоуправления в сферах науки, образования, здравоохранения, культуры, социальной защиты, занятости населения, физической культуры и спорта, а также в иных сферах.

- Автономное учреждение.

Правовое положение автономных учреждений определяет Федеральный закон от 03.11.2006 № 174-ФЗ «Об автономных учреждениях» (далее – Закон об автономных учреждениях). Действие Закона о некоммерческих организациях на автономные учреждения не распространяется.

Определение автономного учреждения, которое дает Закон об автономных учреждениях, практически полностью совпадает с приведенным выше понятием бюджетного учреждения.

Как и бюджетное учреждение, автономное учреждение отвечает по своим обязательствам имуществом, находящимся у него на праве оперативного управления, за исключением недвижимого имущества и особо ценного движимого имущества, закрепленных за ним учредителем или приобретенных автономным учреждением за счет средств, выделенных ему учредителем на приобретение этого имущества.

Государственное (муниципальное) задание для автономного учреждения формируется и утверждается учредителем в соответствии с видами деятельности, отнесенными его уставом к основной деятельности. Финансовое обеспечение основной деятельности осуществляется в виде субсидий из соответствующего бюджета и иных не запрещенных федеральными законами источников.

Автономное учреждение без согласия учредителя не вправе распоряжаться недвижимым имуществом и особо ценным движимым имуществом, закрепленными за ним учредителем или приобретенными автономным учреждением за счет средств, выделенных ему учредителем на приобретение этого имущества. Остальным имуществом, в том числе недвижимым имуществом, автономное учреждение вправе распоряжаться самостоятельно.

Доходы автономного учреждения поступают в его самостоятельное распоряжение и используются им для достижения целей, ради которых оно создано, если иное не предусмотрено Законом об автономных учреждениях. Собственник имущества автономного учреждения не имеет права на получение доходов от осуществления автономным учреждением деятельности и использования закрепленного за автономным учреждением имущества [4].

Эффективное управление финансами организации возможно лишь при планировании всех финансовых потоков, процессов и финансовых отношений предприятия.

В настоящее время планирование в бюджетной организации является внутриорганизационным, т.е. не носит элементов директивности. Основная цель внутриорганизационного финансового планирования – обеспечение оптимальных возможностей для успешной хозяйственной деятельности, получение необходимых для этого финансовых средств. Планирование связано, с одной стороны, с предотвращением ошибочных действий в области финансов, с другой – с уменьшением числа неиспользованных возможностей. Таким образом, финансовое планирование представляет собой процесс разработки системы финансовых планов и плановых (нормативных) показателей по обеспечению развития и поддержания финансово-хозяйственной деятельности организации необходимыми финансовыми ресурсами и повышению эффективности ее финансовой деятельности в будущем периоде [8].

Основными задачами финансового планирования деятельности организации являются:

- обеспечение необходимыми финансовыми ресурсами производственной, инвестиционной и финансовой деятельности;
- оценка степени рационального использования финансовых ресурсов;
- установление рациональных финансовых отношений с бюджетом, банками и контрагентами;
- соблюдение интересов акционеров и других инвесторов;
- контроль за финансовым состоянием и платежеспособностью организации.

Значение финансового планирования для учреждения состоит в том, что оно:

- воплощает выработанные стратегические цели в форму конкретных финансовых показателей;
- предоставляет возможности определения жизнеспособности финансовых проектов;
- служит инструментом получения внешнего финансирования.

Планирование связано, с одной стороны, с предотвращением ошибочных действий в области финансов, с другой - с уменьшением числа использованных возможностей.

Таким образом, финансовое планирование оказывает воздействие на все стороны деятельности хозяйствующего субъекта посредством выбора объекта финансирования, направления финансовых средств и способствует рациональному использованию трудовых, материальных и денежных ресурсов.

Исходя из целей, стоящих перед финансовым планированием в учреждении, можно отметить, что это – сложный процесс, включающий в себя несколько этапов [15].

На первом этапе анализируются финансовые показатели деятельности предприятия за предыдущий период на основе важнейших финансовых документов – бухгалтерского баланса, отчета о прибылях и убытках, отчета о движении денежных средств. Некоммерческие организации, такие, например, как образовательные учреждения, составляют финансовый план, называющийся сметой (сметой расходов – если есть бюджетные средства или сметой доходов и расходов – если есть иные поступления, причем эти внебюджетные поступления отражаются в первую очередь). Основное внимание уделяется таким показателям, как объем реализации, затраты, размер полученной прибыли. Проведенный анализ дает возможность оценить финансовые результаты деятельности организации и определить проблемы, стоящие перед ней.

Второй этап – это разработка финансовой стратегии и финансовой политики по основным направлениям финансовой деятельности организации. На этом этапе составляются основные прогнозные документы, которые относятся к перспективным финансовым планам и включаются в структуру бизнес-плана в том случае, если он разрабатывается в учреждении.

В процессе осуществления третьего этапа уточняются и конкретизируются основные показатели прогнозных финансовых документов посредством составления текущих финансовых планов.

На четвертом этапе происходит состыковка показателей финансовых планов с производственными, коммерческими, инвестиционными, строительными или другими планами и программами, разрабатываемыми предприятием.

Пятый этап – это осуществление оперативного финансового планирования путем разработки оперативных финансовых планов.

Планирование предусматривает осуществление текущей производственной, коммерческой и финансовой деятельности предприятия, влияющее на конечные финансовые результаты ее деятельности в целом.

Завершается процесс финансового планирования в учреждении анализом и контролем за выполнением финансовых планов. Данный этап заключается в определении фактических конечных финансовых результатов деятельности учреждения, сопоставлении с запланированными показателями, выявлении причин отклонений от плановых показателей, в разработке мер по устранению негативных явлений.

Финансовое планирование в учреждении включает в себя три основные подсистемы:

- перспективное финансовое планирование;
- текущее финансовое планирование;
- оперативное финансовое планирование.

Каждой из этих подсистем присущи определенные формы разрабатываемых финансовых планов и четкие границы периода, на который эти планы разрабатываются.

Все подсистемы финансового планирования находятся во взаимосвязи и осуществляются в определенной последовательности. Исходным этапом планирования является прогнозирование основных направлений финансовой деятельности предприятия, осуществляемое в процессе перспективного планирования. На этом этапе определяются задачи и параметры текущего финансового планирования. В свою очередь база для разработки оперативных финансовых планов формируется именно на стадии текущего финансового планирования.

Особенности финансового планирования в бюджетных организациях

Финансовое планирование – планомерное управление процессами создания, распределения, перераспределения и использования денежных ресурсов.

Целью финансового планирования является обеспечение соответствия между объемом финансовых ресурсов и возрастающими потребностями в них. В процессе финансового планирования выявляются источники формирования ресурсов, достигается установление оптимальных пропорций их распределения

между централизованными и децентрализованными фондами, происходит определение конкретных направлений использования средств.

Задачи финансового планирования:

- определяются источники и объемы финансовых ресурсов, необходимые для обеспечения деятельности субъекта;

- намечаются виды и размеры специальных денежных фондов, а также способы их формирования и направления использования;

- устанавливается соотношение в распределении централизованных и децентрализованных финансовых ресурсов с целью обеспечения необходимых темпов и пропорций социального и экономического развития;

- вскрываются резервы использования материальных, трудовых и денежных ресурсов;

- осуществляется постоянный контроль за производственно-финансовой деятельностью предприятий, организаций, учреждений.

Принципы финансового планирования следующие:

- гласность и публичность финансового планирования;

- контроль за исполнением финансовых планов;

- строгая законодательная регламентация всех стадий финансового планирования;

- подготовка финансовых планов на научной основе, достоверность и обоснованность финансового планирования;

- максимальное сближение плановых показателей с фактическими.

Следует отметить, что целью деятельности бюджетных организаций не является получение прибыли, а поэтому в планировании отсутствуют такие стоимостные критерии, как прибыль и рентабельность. В этой связи основным документом становится не план по прибыли, а финансовый план.

Именно в финансовом плане некоммерческой (бюджетной) организации обеспечивается сопоставимость натуральных и стоимостных показателей, достигается сбалансированность между притоками и оттоками денежных средств, а также происходит распределение денежных средств не только на выполнение конкретной программы, но и внутри той или иной программы по каждой составляющей. Одновременно в этом же плане предусматривается финансирование всех накладных расходов, потребляемых организацией в целом, например, оплата труда, материальные затраты, налоги в целом по организации без привязки к конкретной программе. Такой подход обусловлен исключительно требованиями составления финансовой отчетности некоммерческими организациями, в которую входят как бухгалтерский баланс, отражающий имуществен-

ное состояние и обязательства всей организации, так и отчеты по использованию денежных средств по каждому источнику финансирования.

Существенным отличием бюджетной организации от всех других организаций является ведение своей уставной деятельности за счет целевых средств юридических и физических лиц, либо за счет членских взносов участников, что обуславливает непредсказуемость и нерегулярность таких поступлений. В то же время бюджетная организация для достижения своих уставных целей может выполнять различные программы или проекты.

Эти обстоятельства обязательно учитываются в ходе финансового планирования, в основе которого лежит одновременное сочетание балансового и калькуляционного истоков планирования, а также использование оптимизационных методов программирования, позволяющих увязать имеющиеся финансовые ресурсы как по видам затрат, так и по программам.

Кроме того, возникает проблема взаимосвязки поступающих денежных средств с возможностью достижения поставленных целей в том или ином проекте. Для достижения сбалансированности между источниками поступлений и направлениями использования финансовых ресурсов также целесообразно использовать программно-целевое планирование.

Как известно, финансовый план представляет собой документ, в котором отражаются притоки и оттоки денежных средств. Поскольку уставная деятельность некоммерческих организаций не предполагает получения дохода, то финансовый план является основным документом, регламентирующим поступление и использование денежных средств в некоммерческой организации. При этом финансовый план может принимать любые формы – бюджет, смета, баланс, – в которых раскрываются объем, состав и структура финансовых ресурсов на определенный период времени.

Доходная часть финансового плана – это все возможные источники финансирования данной организации, включая финансовые возможности самой организации (доходы от коммерческих видов деятельности), имеющиеся в наличии или предполагаемые.

Рассмотрим подробно, из чего формируется доходная часть некоммерческой организации:

- вступительные и членские взносы – это однократно или регулярно осуществляемые взносы на покрытие административно-хозяйственных расходов, порядок взимания которых предусмотрен в Уставе некоммерческой организации. За счет этих средств обычно формируются общественные объединения, потребительские кооперативы, союзы и ассоциации;

- добровольные взносы – это добровольно перечисляемые юридическими и физическими лицами средства на уставную деятельность некоммерческих организаций. Данные взносы формируются у фондов и автономных некоммерческих организаций (ст.7 и ст.10 ФЗ «О некоммерческих организациях» № 7-ФЗ от 12.01.2006 г) [5];

- доходы от предпринимательской деятельности - это чистая прибыль, полученная от коммерческой деятельности в соответствии с действующим законодательством и уставом некоммерческой организации.

Для бюджетных организаций, как было отмечено ранее, извлечение прибыли не является основной целью деятельности, но законодательно им разрешено заниматься предпринимательской деятельностью, что дает им возможность привлекать дополнительные средства на достижение уставных целей. Вследствие этого полученная от такой деятельности прибыль после налогообложения не распределяется между участниками, а расходуется на уставные цели некоммерческой организации, ради которых она создана.

Сформировав доходную часть финансового плана с разделением по программам и проектам и отдельно выделив прочие поступления, перейдем к рассмотрению расходной части, в которой содержатся статьи, включающие планируемые потребности в ресурсах.

Учитывая, что степень детализации статей расходов нормативными документами не регламентируется, формирование расходных статей целесообразно проводить по следующим правилам:

- расходы, отраженные в финансовом плане, должны быть наиболее приближены к уставным целям и задачам некоммерческой организации;
- назначение и порядок формирования статей должен быть понятен потребителям данной информации.

При составлении финансового плана должен соблюдаться балансовый принцип финансового планирования, предполагающий равенство доходов и расходов. Поэтому необходимо учитывать особенности характера расходов, направляемых на конкретные программу или проект, например, есть затраты, которые носят переменный характер и величина которых изменяется пропорционально масштабам деятельности, а есть фиксированные затраты, величина которых неизменна и не зависит от масштабов деятельности. Но могут быть и такие затраты, которые являются частично переменными и частично фиксированными (услуги связи, коммунальные услуги и так далее).

Существуют также затраты, имеющие тенденцию скачкообразного увеличения или уменьшения, например, связанные с расширением деятельности в определенный интервал времени.

Учет этих особенностей поведения затрат позволяет создать более гибкий и работоспособный финансовый план.

Следует отметить, что в процессе планирования возникает острая необходимость в получении обоснованных расчетов и экспертных оценок, так как значения определенных показателей являются прогнозными, вследствие чего в процессе реализации планов возможны отклонения.

Формирование финансовых планов может осуществляться двумя способами:

1. некоммерческая организация отталкивается от стоящих перед ней целей и задач при реализации программы или проекта, в рамках которых рассчитываются расходы, необходимые для успешного выполнения поставленных целей;

2. исходя из имеющихся финансовых возможностей некоммерческой организации, ставится вопрос об использовании этих средств для решения текущих задач или их возможном направлении на долгосрочные программы или проекты.

Рассмотрим механизм составления финансового плана:

- этап прогнозирования возможных источников поступления финансовых ресурсов;

- после этапа прогнозирования возможных источников поступления финансовых ресурсов переходят к распределению планируемых доходов на финансирование конкретных программ, направлений деятельности;

- этап распределения представляет собой последовательность процедур.

В первую очередь необходимо провести анализ потребности в ресурсах для реализации конкретной программы и оценить их в стоимостном выражении. Кроме того, проводится проверка соответствия плановой потребности в ресурсах их фактическому наличию, а также определяются возможные отклонения от поставленных целей и пути предупреждения сбоев в работе. В результате, анализ внешних и внутренних факторов как раз и позволяет создать программу и достигнуть поставленные цели во взаимосвязи с имеющимися материальными, трудовыми и финансовыми ресурсами.

Всю последовательность определения потребности в объемах финансирования можно разбить на три этапа.

На первом этапе задаются стратегические цели, реализуемые посредством программ.

На втором этапе оценивается потребность в трудовых и материальных ресурсах, необходимых для реализации программ. Здесь же выявляется недостаток ресурсов и принимается решение о необходимости внесения изменений в программу.

На третьем этапе определяются потребность в финансировании. Если величина потребности в финансовых ресурсах больше заданной, то меняется содержание программы и, соответственно, их ресурсная база, что достигается за счет итераций в ходе финансового планирования: исходные показатели будут подвергаться изменению до тех пор, пока сумма необходимых затрат не совпадет с заданным объемом финансирования. Таким образом, реализуется балансовый принцип составления финансового плана.

На практике увязка балансового и калькуляционного (ресурсного) методов планирования реализуется шахматным методом, где по горизонтали представлены виды затрат, а по вертикали - программы.

В настоящее время персонал некоммерческих организаций в России испытывает определенные трудности в разработке финансовых планов, что обусловлено рядом объективных причин. В первую очередь, это связано с тем, что механизм функционирования некоммерческих организаций несколько отличается от механизма функционирования многих других организаций, поскольку при составлении финансового плана необходимо учитывать ряд специфических особенностей. К ним относятся ограниченность финансовых ресурсов и следующее сочетание параметров: один источник финансирования - одна программа; много источников финансирования - одна программа; много источников финансирования - много программ; один источник финансирования - много программ.

В то же время слабость методического и программного обеспечения, используемого при планировании и контроле деятельности некоммерческой организации, не позволяет на сегодняшний день обеспечить должное взаимодействие исполнителей проектов и программ с меценатами и грантодателями. А поэтому предложенный алгоритм составления финансового плана некоммерческой организации может стать действенным инструментом в решении поставленных задач.

Все же, попытаемся выявить особенности организации финансов на предприятиях некоммерческих, каковыми, в данном случае выступают государственные образовательные учреждения.

1. Пункт 1 ст.48 ГК РФ требует, чтобы юридическое лицо обязательно имело самостоятельный баланс либо смету, поскольку наличие такого документа выражает и в определенной степени обеспечивает имущественное обособление и организацию имущественной самостоятельности юридического лица [2]. Смета, отражающая поступление и расходование финансовых средств, является, как правило, формой организации имущественного обособления учреждений, финансируемых за счет внешнего источника и осуществляющих некоммерческую деятельность, к каковым относятся государственные образовательные учреждения. По определению сметы бюджетного учреждения – это основной плановый документ, для финансирования учреждений: определяет объем, целевое назначение и поквартальное распределение бюджетных ассигнований на все расходы данного учреждения. Утвержденная смета является основанием для расходования выделяемых из бюджета средств. В отличие от других финансовых планов, составляемых в форме баланса доходов и расходов, смета представляет собой план расходов и отражает односторонний характер отношений с бюджетом учреждений, состоящих на сметном финансировании. Тем не менее, для практической деятельности государственных образовательных учреждений законодательство об образовании предусматривает наличие баланса или документа, отражающего не только расходы образовательного учреждения, но и получаемые им доходы. "Образовательное учреждение самостоятельно осуществляет финансово-хозяйственную деятельность. Оно имеет самостоятельный баланс и расчетный счет, в том числе валютный, в банковских и иных кредитных организациях" (ст.43, п.1, Закон РФ "Об образовании") [6]. Это же положение подкрепляется законодательством о некоммерческих организациях: «Некоммерческая организация должна иметь самостоятельный баланс или смету» [4]. Отсюда следует, что баланс или смета являются взаимозаменяемыми документами.

2. Доходная часть государственного образовательного учреждения формируется из:

- нормативного бюджетного финансирования;
- доходов государственных образовательных учреждений от предпринимательской и иной приносящей доход деятельности;
- доходов от аренды площадей и ресурсов государственных образовательных учреждений.

3. Расходная часть государственного образовательного учреждения состоит из:

- расходов на оплату труда, выплату стипендий, трансфертов;

- расходов на оплату коммунальных услуг;
- расходов по текущему и капитальному ремонту, обслуживанию и содержанию территорий, зданий, сетей, коммуникаций и прочее;
- выбора и финансирования приоритетных направлений развития государственных образовательных учреждений.

4. Несмотря на определение некоммерческой организации, как организации, для которой извлечение прибыли - не является главной целью, в условиях относительной свободы использования финансовых средств одной из важнейших задач учреждения становится оптимизация доходной и расходной частей бюджета, то есть увеличение доходов и уменьшение расходов. Полученная некоммерческой организацией прибыль не подлежит распределению между участниками некоммерческой организации.

5. Органы государственной власти и органы местного самоуправления, в соответствии со ст. 31 п.1. Закона РФ "О некоммерческих организациях", создают государственные и муниципальные учреждения, закрепляют за ними имущество на праве оперативного управления в соответствии с ГК РФ и осуществляют полное или частичное финансирование.

6. Органы государственной власти и органы местного самоуправления в пределах своей компетенции могут оказывать некоммерческим организациям экономическую поддержку в различных формах, в том числе:

- предоставление в соответствии с законодательством льгот по уплате налогов, таможенных и иных сборов и платежей некоммерческими организациями, созданным в образовательных нуждах, с учетом организационно-правовых форм некоммерческих организаций;

- предоставление некоммерческим организациям иных льгот, в том числе полное или частичное освобождение от платы за пользование государственным и муниципальным имуществом [26];

- размещение среди некоммерческих организаций на конкурсной основе государственных и муниципальных заказов;

- предоставление в соответствии с законом льгот по уплате налогов гражданам и юридическим лицам, оказывающим некоммерческим организациям материальную поддержку.

7. Размеры и структура доходов некоммерческой организации, а также сведения о размерах и составе имущества некоммерческой организации, о ее расходах, численности и составе работников, об оплате их труда, об использовании безвозмездного труда граждан в деятельности некоммерческой организации не могут быть предметом коммерческой тайны

Таким образом, финансовое планирование – планомерное управление процессами создания, распределения, перераспределения и использования денежных ресурсов.

Задачами финансового планирования является следующее: определяются источники и объемы финансовых ресурсов, необходимые для обеспечения деятельности субъекта; намечаются виды и размеры специальных денежных фондов, а также способы их формирования и направления использования; устанавливается соотношение в распределении централизованных и децентрализованных финансовых ресурсов с целью обеспечения необходимых темпов и пропорций социального и экономического развития; вскрываются резервы использования материальных, трудовых и денежных ресурсов; осуществляется постоянный контроль за производственно-финансовой деятельностью предприятий, организаций, учреждений.

Финансовый план представляет собой документ, в котором отражаются притоки и оттоки денежных средств.

Доходная часть финансового плана – это все возможные источники финансирования данной организации, включая финансовые возможности самой организации (доходы от коммерческих видов деятельности), имеющиеся в наличии или предполагаемые.

Расходы, отраженные в финансовом плане, должны быть наиболее приближены к уставным целям и задачам некоммерческой организации; назначение и порядок формирования статей должен быть понятен потребителям данной информации. Таким образом, реализуется балансовый принцип составления финансового плана.

Смета доходов и расходов как основа финансового планирования деятельности бюджетных организаций. Бюджетирование.

Уставная деятельность некоммерческой организации, осуществляется на основании финансового плана или запланированных на предстоящий период (месяц, квартал, год и так далее) доходов и расходов. Этот план можно представить в виде достаточно привычного для некоммерческих организаций документа - сметы доходов и расходов. Следует учитывать, что отсутствуют четкие указания в законодательстве о некоммерческих организациях по этому вопросу.

Согласно п.1 ст.3 Закона о некоммерческих организациях бюджетная организация должна иметь самостоятельный баланс или смету. Это положение – аналог п.1 ст.48 ГК РФ: юридические лица должны иметь самостоятельный баланс или смету. Каких-либо требований и условий к составлению этих документов ни в названном Законе, ни в подзаконных актах не установлено [5].

В профессиональных кругах смету доходов и расходов называют по-разному: кто-то бюджетом некоммерческой организации, кто-то финансовым планом. С позиций бухгалтера смету можно охарактеризовать как документированный финансовый (бухгалтерский) план поступления и расходования средств, используемых для финансирования деятельности некоммерческих организаций. Смета является тем документом, который помогает исполнять запланированные целевые программы (планы).

Кроме того, в ст.29 Закона о некоммерческих организациях указано, что высший орган управления бюджетной организацией утверждает финансовый план некоммерческой организации и внесение в него изменений.

Бюджетная организация помимо того, что принимает решение о необходимости составления сметы, самостоятельно определяет перечень статей доходов и расходов, размер доходов и расходов исходя из имеющихся источников средств и особенностей своей деятельности.

Смета является основой финансового планирования некоммерческой организации. Обычно она составляется на календарный год (перед его началом) и утверждается ее высшим органом управления.

В смете отражаются, объемы и источники средств некоммерческих организаций, необходимые для обеспечения ее деятельности, а также данные об их использовании. Поэтому смету доходов и расходов иногда называют бюджетом, а сам процесс ее составления – бюджетированием [13].

В зависимости от продолжительности действия и назначения, сметы могут составляться:

- по всей деятельности организации в целом на определенный период:

- 1) несколько лет;

- 2) на год;

- 3) квартал, месяц;

- на отдельное направление деятельности (программу, проект);

- на конкретное мероприятие;

- на отдельную статью расходов:

- 1) командировочные расходы;

- 2) представительские расходы;

- 3) административные расходы.

Обычно смета делится на две части, то есть доходную и расходную.

Смету по сравнению с планом финансово-хозяйственной деятельности составить проще. Однако в обоих случаях некоммерческие организации стал-

квиваются с одной и той же проблемой: отсутствуют четкие указания по порядку их составления.

В поисках решения вопроса о том, как составить смету, обратимся к бюджетным инструкциям, в частности к Общим требованиям к порядку составления, утверждения и ведения бюджетной сметы бюджетного учреждения, которые утверждены Приказом Минфина России от 20.11.2007 № 112н [21]. Для такого учреждения смета является бюджетом, а сам процесс ее составления – бюджетированием.

В бюджетной смете выделяются вступительная, содержательная и оформляющая (заключительная) части. Во вступительной части указываются основные реквизиты (наименование организации, единицы измерения показателей, включаемых в смету, отчетный год и так далее). Содержательная часть, как правило, оформляется в виде таблицы, включающей наименования направлений расходования средств и соответствующих им доходов, а также конкретные суммы средств. Заключительная (оформляющая) часть формы сметы содержит подписи (с расшифровкой) должностных лиц, ответственных за отраженные в смете данные. К таким лицам относятся руководитель, начальник планово-финансового отдела или иное уполномоченное лицо, а также непосредственно сам исполнитель документа, после которого указывается дата подписания (подготовки) сметы. После того как смета составлена, она представляется на утверждение, при этом не считается лишним, если к ней прилагаются обоснования (расчеты) плановых сметных показателей, использованных при формировании сметы.

По своей структуре смета может напоминать одну из форм бухгалтерской отчетности – отчет о целевом использовании полученных средств, различие заключается в том, что отчет составляется по факту прошедшего периода, в то время как в смете указываются планируемые показатели. Другое различие состоит в том, что в смете каждая организация выбирает самостоятельно, как ей выделять доходы и расходы. В отчете о целевом использовании полученных средств организация отражает показатели в том порядке, который рекомендован финансовым ведомством [22].

Основные виды финансовых ресурсов некоммерческих организаций:

- доходы от оказания платных услуг;
- доходы от сдачи имущества в аренду;
- доходы от предпринимательской деятельности;
- бюджетные средства;
- безвозмездные перечисления юридических и физических лиц;

- взносы учредителей и членские взносы.

В составе доходов указываются все доходы некоммерческих организаций, получаемые как в виде средств целевого финансирования и целевых поступлений, так и от предпринимательской деятельности. К первой группе относятся вступительные (членские) взносы, добровольные пожертвования, целевые поступления на уставную деятельность. Во вторую группу входят поступления от оказания платных услуг населению, доходы от использования имущества некоммерческой организации (в том числе целевого капитала) и другие "коммерческие" поступления. Перечисленные доходы следует отразить в смете с такой детализацией, которая позволила бы сопоставить их с произведенными расходами.

Так же как и в отношении доходов, в смету включают все расходы, запланированные некоммерческой организацией на предстоящий год.

Финансовые ресурсы некоммерческих организаций используются для реализации основной цели их создания:

- расходы по эксплуатации помещений;
- выплаты арендной платы, заработной платы;
- платежи в бюджет и внебюджетный фонд.

Ряд экспертов рекомендует попытаться распределить расходы в планируемом бюджете по источникам финансирования, что упростит соблюдение сметы доходов и расходов. Такой подход заложен в основу отчета о целевом использовании полученных средств. В нем все расходы разделены на две группы: затраты на целевые мероприятия и расходы, связанные с предпринимательской деятельностью организации. В первой группе можно выделить основные статьи затрат, такие как заработная плата (включая начисления в бюджет и внебюджетные фонды), приобретение и ремонт основных средств, инвентаря, аренда помещения, коммунальные услуги, командировочные, материальные и все иные расходы, финансируемые за счет целевых источников. Перечень расходов второй группы, связанных с предпринимательской деятельностью, аналогичен и включает ряд основных (зарплата, приобретение для оказания платных услуг оборудования) и прочих расходов. При этом не все расходы можно однозначно отнести к затратам, связанным с оказанием платных услуг. Есть ряд расходов общего плана, порядок распределения которых по видам деятельности организация устанавливает самостоятельно как для целей бухгалтерского учета, так и для составления сметы доходов и расходов [11].

При составлении сметы расходы определяются по прогнозируемым объемам предоставления социальных услуг и нормам (нормативам) финансовых

затрат на их предоставление. Большинство плановых норм и нормативов (кроме сферы оплаты труда и денежных компенсаций работникам) при составлении смет рассчитывается некоммерческими организациями с учетом местных цен и тарифов (например, расходы на коммунальные услуги). При этом следует учитывать повышение цен, которое нередко проводят поставщики коммунальных услуг в начале года.

Важно понимать, что все активы приобретаются за счет сметы некоммерческой организации, независимо от их назначения (для уставной или предпринимательской деятельности). Поэтому у бухгалтера нет оснований исключать какие-либо расходы из сметы некоммерческой организации, за исключением случая, когда нет уверенности в том, что предполагаемые расходы будут осуществлены. Возможна и обратная ситуация, когда организация запланировала расходы, но они не осуществлены. Это две крайние ситуации. Чаще в организациях бывает так, что расходы осуществлены, но в меньшем или большем размере, чем планировалось.

По окончании года может остаться неизрасходованный остаток полученных по смете средств, что вполне допустимо. В отличие от бюджетных учреждений целевые поступления на содержание некоммерческих организаций и ведение ими уставной деятельности не имеют ограничений по срокам, формам и условиям использования, если иное прямо не предусмотрено источником таких целевых поступлений. По мнению Минфина, если лицо, являющееся источником целевых средств, не установило конкретных сроков и условий их использования, критерием соблюдения целевого назначения этих средств является их конечное использование на содержание некоммерческой организации и ведение ею уставной деятельности [16]. Исходя из этого остаток неиспользованных целевых средств (например, членских, вступительных взносов, добровольных пожертвований) может расходовать в следующем году, учтя это при составлении сметы на следующий период [20].

Но может случиться так, что организация не использовала полностью целевые средства, поступившие на определенную программу, срок выполнения которой заканчивается в текущем году. Тогда организации следует либо вернуть неиспользованные целевые средства, либо изменить условия, на которых они предоставлялись. Если не сделать ни того, ни другого, налоговики могут обвинить в нецелевом использовании средств и обложить этот остаток налогом на прибыль как внереализационный доход. Если этого сделать не удастся, то организации лучше вернуть неизрасходованные средства и (при необходимости) внести изменения в смету [10].

Поскольку по своей сути смета является плановым, а не фактическим документом, для того, чтобы внести в нее коррективы, нужны веские основания, а не простое изменение текущих доходов и расходов. Например, для бюджетников таким основанием является изменение объемов соответствующих лимитов бюджетных обязательств.

Для некоммерческих организаций корректировка сметы возможна при изменении целевых программ, когда либо уменьшаются, либо увеличиваются объемы средств запланированных источников целевого финансирования (целевых поступлений). В таком случае, исходя из ожидаемых доходов, нужно скорректировать запланированные расходы, что позволит организации уложиться в смету по итогам года.

Организация вправе изменить смету не только по количеству, но и по качеству, когда общая сумма расходов (доходов) может остаться неизменной, а доходы (расходы) перераспределяются между собой.

Вносимые в смету изменения, так же как и сама смета, утверждаются для того, чтобы придать им законную силу. Как мы уже говорили, смета утверждается органом управления некоммерческой организации. Директор не обладает достаточными полномочиями, чтобы утверждать бюджет некоммерческой организации, в то же время на нем лежит обязанность контроля за исполнением бюджета.

Очевидно, что внесение изменений в смету, возможно, в случае существенных изменений обстоятельств получения и расходования средств. При этом поправки следует подкрепить документальными доказательствами существенного изменения условий деятельности. Если изменения не существенны, то организации можно оставить все как есть, а превышение или занижение доходов (расходов) обосновать объективными причинами, в том числе и перед проверяющими органами.

Если расходы превысили затраты по смете, то в такой ситуации следует проанализировать причины допущенного превышения сметы, с тем чтобы как можно точнее спрогнозировать свои доходы и расходы на следующий год. Что касается прошедшего года, то в нем все расходы, в том числе и те, которые превысили запланированные, осуществляются за счет средств, полученных некоммерческой организацией. Других вариантов финансирования не заложенных в смету расходов просто нет, вопрос только в том, за счет каких поступлений отражать такие расходы. Целевые средства идут на финансирование определенных расходов, превышение которых допустимо, но только после того, как соответствующие изменения будут внесены в смету. Если таких изменений в смету

в текущем году не было внесено, то в распоряжении остаются доходы от предпринимательской деятельности, которые не так строго лимитированы как целевые средства. В связи с этим у больше возможностей отнести превысившие смету расходы на счет поступлений от оказания платных услуг населению. При этом следует помнить, что в отношении коммерческой деятельности некоммерческая организация является плательщиком налогов (налога на прибыль или единого налога в случае применения УСНО). Уменьшение налоговой базы на сумму незапланированных расходов налоговики могут квалифицировать как занижение налога на необоснованные расходы. Поэтому автономным некоммерческим организациям следует заранее позаботиться о документальном подтверждении и обосновании незапланированного перерасхода полученных средств [19].

Смета доходов и расходов является плановым документом, для контроля за исполнением которого организации следует составить фактический документ – отчет об исполнении сметы. В отчете о выполнении сметы сопоставляются плановые показатели доходов и расходов с фактическими данными. Они берутся из бухгалтерского учета, который является наиболее полной системой обобщения информации о ее деятельности. С помощью сопоставления планируемых и фактических данных оценивается, насколько исполнена смета, и если отдельные из поставленных целей не достигнуты, то выявляются причины, повлиявшие на срыв плановых показателей. Это учитывается при составлении сметы на следующий год, в которую могут быть заложены отклонения по смете за предыдущий год.

Отчет о выполнении сметы доходов и расходов, так же как и сама смета, является важным финансовым документом, подтверждающим, что некоммерческая организация действует в рамках своей уставной деятельности.

Таким образом, главной особенностью коммерческих организаций является их цель. Некоммерческие организации своей целью имеют удовлетворение потребностей общества своей деятельностью. Некоммерческие организации не распределяют прибыль между участниками, за исключением потребительских кооперативов. Важной особенностью некоммерческих организаций является то, что в них не предусмотрено начисление амортизации по основным фондам.

Финансовое планирование это планомерное управление процессами создания, распределения, перераспределения и использования денежных ресурсов. Задачами финансового планирования является следующее: определяются источники и объемы финансовых ресурсов, необходимые для обеспечения деятельности субъекта; намечаются виды и размеры специальных денежных фон-

дов, а также способы их формирования и направления использования; устанавливается соотношение в распределении централизованных и децентрализованных финансовых ресурсов с целью обеспечения необходимых темпов и пропорций социального и экономического развития; вскрываются резервы использования материальных, трудовых и денежных ресурсов; осуществляется постоянный контроль за производственно-финансовой деятельностью предприятий, организаций, учреждений. Как известно, финансовый план представляет собой документ, в котором отражаются притоки и оттоки денежных средств. Доходная часть финансового плана это все возможные источники финансирования данной организации, включая финансовые возможности самой организации (доходы от коммерческих видов деятельности), имеющиеся в наличии или предполагаемые. Расходы, отраженные в финансовом плане, должны быть наиболее приближены к уставным целям и задачам некоммерческой организации; назначение и порядок формирования статей должен быть понятен потребителям данной информации.

Уставная деятельность некоммерческой организации, осуществляется на основании финансового плана или запланированных на предстоящий период (месяц, квартал, год и так далее) доходов и расходов. Этот план можно представить в виде достаточно привычного для некоммерческих организаций документа – сметы доходов и расходов.

Смета является основой финансового планирования некоммерческой организации. Обычно она составляется на календарный год (перед его началом) и утверждается ее высшим органом управления.

В смете отражаются, объемы и источники средств некоммерческих организаций, необходимые для обеспечения ее деятельности, а также данные об их использовании. Таким образом, смету доходов и расходов называют бюджетом, а процесс ее составления – бюджетированием.

Обычно смета делится на две части: доходную и расходную.

Вносимые в смету изменения, так же как и сама смета, утверждаются для того, чтобы придать им законную силу.

Отчет о выполнении сметы доходов и расходов, так же как и сама смета, является важным финансовым документом, подтверждающим, что некоммерческая организация действует в рамках своей уставной деятельности.

Пути оптимизации затрат образовательного учреждения

В бюджетных организациях финансовое планирование особо актуально в современных условиях. Для бюджетных организаций функция планирования является традиционной. Однако их опыт планирования относится в основном к

периоду централизованной экономики. Отсюда планирование на этих предприятиях носило вторичный характер, отражало плановую деятельность на центральном и отраслевом уровнях, и, следовательно, не предполагало серьезного умения анализировать и предвидеть собственные цели развития.

На основании рассмотренной системы планирования в образовательных учреждениях можно выработать некоторые рекомендации.

В современных условиях хозяйствования система финансового планирования и управления финансами ОУ должна обеспечивать главную стратегическую цель – выживание предприятия (обеспечение финансового равновесия).

Руководству ОУ следует ориентироваться на краткосрочное планирование, т. е. составлять прогнозы на период, равный одному году. Это объясняется тем, что за период такой протяженности, как можно предположить, происходят все типичные для жизни бюджетного предприятия события. Долгосрочное планирование (от 3 до 5 лет) в бюджетных организациях затруднено, так как изменяются ежегодные нормы, нормативы, тарифы, устанавливаемые соответствующими государственными ведомствами.

Финансовое планирование в ОУ должно выполнять следующие функции:

1. Основа для контроля. По мере реализации заложенных в бюджете финансовых планов необходимо регистрировать фактические результаты деятельности ОУ. Сравнивая фактические показатели с запланированными, необходимо осуществлять так называемый бюджетный контроль. В этом смысле основное внимание уделяется показателям, которые отклоняются от плановых, и анализируются причины этих отклонений. Таким образом, пополняется информация обо всех сторонах деятельности ОУ. Бюджетный контроль позволяет, например, выяснить, что в каких-либо областях деятельности организации намеченные планы выполняются неудовлетворительно. Но можно, разумеется, предположить и такую ситуацию, когда окажется, что сам бюджет был составлен на основе нереалистичных исходных положений. В обоих случаях руководство, ОУ заинтересовано в получении информации об этом, с тем, чтобы предпринять необходимые действия, т.е. изменить способ выполнения планов или ревизовать положения, на которых основывается бюджет.

2. Средство координации. Финансовые планы представляют собой выраженную в стоимостных показателях программу действий (план) в области всего функционирования ОУ. В программе действий должна быть обеспечена временная и функциональная координация (согласование) отдельных мероприятий.

3. Основа для постановки задачи. Разрабатывая финансовый план на следующий период, необходимо принимать решения заблаговременно, до начала деятельности в этот период. В таком случае существует большая вероятность того, что разработчикам плана хватит времен для выдвижения и анализа альтернативных предложений, чем в той ситуации, когда решение принимается в самый последний момент.

Рассмотрим далее основные финансовые планы, существующие в рассматриваемой бюджетной организации и планы, необходимость в которых обоснована и актуальна.

Что касается составления годовой сметы доходов и расходов в ОУ, то следует отметить, что она является одним из главных финансовых документов как при планировании, так и при контроле финансовых ресурсов. На коммерческих предприятиях аналогом такой сметы был бы отчет о прибылях и убытках.

Смета – это форма планового расчета, которая определяет подробную программу действий предприятия на предстоящий период. При составлении сметы в рассматриваемой организации используется нормативный и балансовый метод.

Сущностью нормативного метода составления сметы является расчет объемов затрат и потребности в ресурсах путем умножения норм расхода ресурсов на планируемый объем экономического показателя.

Сущностью балансового метода составления сметы является увязка объемов затрат и источников расширения ресурсов.

В данной организации необходимо, чтобы данный документ составлялся не поквартально, а ежемесячно с указанием плановых и фактических показателей. Это позволит более оперативно реагировать на любые изменения.

Кроме того, необходимо анализировать данный документ не только по абсолютным, но и по относительным показателям, составлять соответствующие ряды динамики. Также наглядным было бы составление сметы с указанием удельных весов каждой статьи затрат в их общем объеме, а также указанием удельных весов затрат каждой сферы образовательного учреждения в их общем объеме. Все это позволит создать некоторые центры финансового учета в образовательных учреждениях наподобие аналогичных центров в коммерческих предприятиях.

Помесячное планирование сметы дает более точные показатели размеров и структуры затрат, чем действующая система бухгалтерского учета.

Необходимо проводить соответствующий анализ исполнения сметы доходов и расходов за несколько периодов (месяцев, кварталов, лет) с выявлением

соответствующей динамики и установления объективных причин изменения расходов. Для этого все статьи доходов и расходов необходимо сравнивать с учетом изменяющегося уровня инфляции.

Совершенствование бюджета движения денежных средств

Необходимость составления бюджета движения денежных средств обусловлена недостаточностью информации о текущем движении денежных средств, ближайших платежах и расходах, достаточности или недостаточности свободных средств для осуществления непрерывной деятельности. Он будет содержать в себе информацию о будущих наличных поступлениях и выплатах учреждения.

Главная задача при составлении бюджета денежных средств — проверить синхронность поступления и расходования денежных средств, а значит, и будущую ликвидность организации при реализации данного проекта. Баланс движения денежных расходов и поступлений требует тщательной проработки его при составлении, тем более на предприятиях бюджетной сферы, где предприятия могут использовать как свои собственные средства, так и бюджетные. Все доходы и расходы должны быть увязаны во времени, а также по условиям поступления и использования.

В бюджетных организациях рекомендуется использовать прямой метод, который основывается на исчислении притока и оттока денежных средств, таким образом, подводятся балансы по трём видам деятельности предприятия: основной, инвестиционной, финансовой.

Разграничения направлений деятельности при разработке прогноза позволяют повысить результативность управления денежными потоками.

Каждый из данных показателей может при необходимости рассматриваться более подробно, или, наоборот, укрупненно. Также необходимо рассматривать удельные веса поступлений и выбытий денежных средств, оценивать их динамику.

Последним документом финансового плана является прогнозный бухгалтерский баланс. В рассматриваемой организации бюджет по балансовому листу не составляется. Проведенный выше анализ финансового состояния ОУ показал острую необходимость в составлении и подробном анализе данного документа.

Прогнозирование основано на тщательном анализе как можно большего количества отдельных элементов доходов, расходов, активов, пассивов и обдуманной оценке их будущей величины с учетом взаимосвязи между элементами, а также вероятных будущих условий. Прогнозирование требует получения как можно большего количества подробностей. Кроме того, следует оценить «ста-

бильность» отдельных элементов через вероятность их повторения в будущем. Это придает определенное значение анализу неповторяющихся факторов и чрезвычайных статей.

Возможно, по аналогии с балансами коммерческих организаций, отражать в активе предприятия основные средства по остаточной стоимости (первоначальная стоимость минус амортизация).

Кроме того, при необходимости можно составлять аналогичный детализированный баланс с подробной разбивкой каждой статьи. Также необходимо рассчитывать относительные изменения статей за несколько периодов (динамика), по сравнению с плановыми показателями, определять удельные веса каждой статьи в общей валюте баланса. Кроме того, необходимо рассчитывать соответствующие соотношения бюджетных и внебюджетных средств. Горизонтальный и вертикальный анализ баланса позволит рассчитывать корректные показатели платежеспособности организации и ликвидности баланса.

Все составленные выше сметы и отчёты представляют собой финансовый план предприятия, который ОУ должно составлять ежегодно до начала отчетного периода, чтобы отмечать положительные и отрицательные стороны деятельности, и делать всё возможное, чтобы отрицательных сторон было как можно меньше.

Все указанные плановые финансовые документы также можно составлять нарастающим итогом, т.е. с накоплением (например, с начала года). Кроме того, необходимо своевременно сравнивать выполнение плана как в относительном (процентном), так и в абсолютном отношении. Это позволит контролировать выполнение плана, выявлять отклонения и их причины, принимать соответствующие решения и меры.

На основании всех составленных отчетов для большей наглядности можно составлять также графические отчеты.

Надо отметить, что на всех этапах финансового планирования огромное значение имеет использование правдивой и реальной информации о состоянии ОУ, а также ее текущей деятельности. Кроме того, плановые показатели необходимо рассчитывать с учетом инфляции, изменяющихся норм, нормативов, тарифов, налогов, обязательных платежей.

Возможна разработка нескольких вариантов финансовых планов, из которых потом выбирается наиболее оптимальный.

Такое рекомендуемое финансовое планирование в больнице станет важной частью ее экономического и социального развития, т.к. оно базируется на реальных и плановых показателях, обеспечивает взаимное согласование его

элементов, а также контроль за образованием и использованием материальных, трудовых и денежных ресурсов, способствует мобилизации и правильному направлению средств на дальнейшее развитие организации.

Все это позволит:

- обеспечить финансовыми ресурсами текущую деятельность ОУ;
- определить пути эффективного вложения капитала, оценить степень рационального его использования;
- осуществлять контроль за финансовым состоянием, платёжеспособностью и кредитоспособностью.

Создание отдела автоматизации финансового планирования.

В перспективе на базе ОУ возможно создание собственного отдела автоматизации финансового планирования. При использовании необходимых программных продуктов это позволит оптимизировать и усовершенствовать финансовое планирование в школе.

Сотрудники отдела должны разработать и внедрить необходимое программное обеспечение для кабинета педагогической статистики, бухгалтерии и планово-экономического отдела, что позволит:

- выявить истинную картину распределения затрат по сферам ОУ;
- определить количество финансовых затрат в процессе обучения ребенка;
- избежать перекрестного финансирования;
- определить экономическую эффективность работы отделов ОУ;
- обеспечить руководителей ОУ финансовой информацией об экономической эффективности принимаемых решений;
- производить своевременные и полные расчеты с фондом медицинского страхования;
- осуществлять планирование и анализ финансовой деятельности ОУ.

Из вышесказанного вытекают следующие задачи, решение которых поможет решить указанные проблемы с созданием отдела автоматизации финансового планирования:

- создать базу данных для ввода хранения поиска, обработки, анализа и выдачи информации;
- адаптировать персонал и руководителей ОУ в работу в новых экономических условиях.

Для этого необходимо:

1. Создать совокупность иерархически связанных баз данных для хранения, информации о ресурсах ОУ, затратах, другую информацию, необходимую для перераспределения затрат между подразделениями ОУ.

2. Обучить компьютерной грамотности персонал ОУ, связанный по роду деятельности с информационной системой.

3. Обучить руководящих работников ОУ методам работы в условиях новой экономической системы.

Реализация проекта позволит: децентрализовать функции управления и координации усилий в достижении общей цели; интегрировать в единой для системы базе данных всех аспектов деятельности учреждения и, как следствие, исключить повторный ввод и дублирование информации, обеспечение комплексного характера использования информации для целей проведения анализа и выработки управленческих решений должностными лицами; обеспечить сохранность и длительное хранение информации в удобном для использования виде.

Эффективный анализ результативности работы ОУ и планирование бюджета на следующий год невозможны без накопления статистического материала за предыдущие годы и текущий год. К таким данным относятся количество выпускников, классифицированных по демографическому, интеллектуальному признаку, по состоянию здоровья, периоду обучения в школе, составе семьи и т.д., а кроме того, различные нормативные показатели и коэффициенты. Сбор, хранение и быстрый поиск такого материала позволит осуществлять соответствующим образом организованная база данных. Вся необходимая информация будет храниться в базе данных системы, постоянно накапливаться и, при необходимости, легко может быть использована для анализа и планирования работы ОУ.

Сама процедура внедрения системы открывает широкие возможности для повышения квалификации руководящих работников. Руководители смогут более глубоко разбираться в характере и особенностях затрат, связанных с обеспечением деятельности всей ОУ. Все это позволит еще больше усовершенствовать финансовое планирование в ОУ.

В рамках управления организацией ежедневное управление денежными средствами через планирование часто рассматривается как рутинная и малозначительная деятельность, но результаты этой деятельности затрагивают благополучие учреждения в целом.

Финансовое планирование помогает сделать возможной подготовку к использованию будущих благоприятных условий; прояснить возникающие про-

блемы; улучшить координацию действий в организации, увеличить возможности в обеспечении ОУ необходимой информацией; способствовать более рациональному распределению ресурсов; улучшить контроль в организации.

От того, насколько прогнозирование будет точным и своевременным, а также соответствовать поставленным проблемам, будут зависеть, в конечном счете, конечные результаты деятельности организации.

Среди финансовых планов ОУ ключевыми являются сметы доходов и расходов по бюджетным и внебюджетным источникам. Они включают в себя информацию о плановых и фактических доходах и расходах, связанных с текущей деятельностью ОУ в течение определенного времени.

В то же время для руководства ОУ можно рекомендовать использовать полную систему финансовых планов для бюджетных организаций, которая включает в себя следующие элементы:

- прогноз баланса;
- прогноз отчета о прибылях и убытках (аналог сметы о доходах и расходах);
- прогноз движения денежных средств.

Создание на базе ОУ отдела автоматизации финансового планирования позволит также усовершенствовать финансовое планирование в данной организации.

Однако следует иметь в виду, что ориентация руководства бюджетных организаций на финансовые показатели, должна быть достаточно объективной, так как деятельность предприятий сильно зависит от бюджетного финансирования. Руководству ОУ необходимо использовать финансовое планирование с учетом специфики своей деятельности, внешней и внутренней среды предприятия, зависимости от бюджета.

Библиографический список

1. Конституция Российской Федерации. – М.: Новый юрист, 2005.
2. Гражданский кодекс Российской Федерации. Ч. 1, 2,3. – М.: Проспект, 2003.
3. Налоговый кодекс Российской Федерации. – М.: 2008.
4. ФЗ РФ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений» № 83-ФЗ от 01.01.2010.
5. ФЗ РФ "О некоммерческих организациях" № 7-ФЗ от 12.01.2006.
6. ФЗ РФ "Об образовании» от 04. 05.2009.

7. ФЗ "О внесении изменений в бюджетный кодекс РФ в части регулирования бюджетного процесса и приведении в соответствие с бюджетным законодательством РФ отдельных законодательных актов РФ" № 63-ФЗ от 26.04.2007 .

8. Приказ Министерства Финансов РФ "Об утверждении указаний о порядке применения бюджетной классификации РФ» от 24.08.2007 № 74н.

9. Абалкин Л. Экономическая безопасность России: угрозы и их отражение // Вопросы экономики. – 1994. – №12. – С. 4-13.

10. Алехин Б.И. Планирование деятельности предприятия // Экономист. – 2009. – № 6.

11. Артеменко В.Г., Беллендир М.В. Финансовый анализ: Учебное пособие. - М.: "ДИС", НГАЭ и У, - 2006 г.

12. Балабанов И.Т. Финансовый анализ и планирование хозяйствующего субъекта. - М.: Финансы и статистика, 2008.

13. Бабич А.М., Павлова Л.Н., Государственные и муниципальные финансы: Учебник для вузов. – М.: Финансы, ЮНИТИ, 2006.

14. Балабанов И.Т. Анализ и планирование финансов хозяйствующего субъекта. – М.: Финансы и статистика, 2007.

15. Бердникова Т.Б. Анализ и диагностика финансово-хозяйственной деятельности предприятия. - М.: ИНФРА-М, 2009.

16. Грачева Е.Ю., Соколова Э.Д., Финансовое право: Учебное пособие. – М.: Юристъ, 2001.

17. Донцова Л.В., Никифорова Н.А. Комплексный анализ бухгалтерской отчетности. 3-е изд. – М.: Дело и Сервис, 2009.

18. Ефимова О.В. Анализ финансовой устойчивости предприятия // Бухгалтерский учёт. – 2009. - № 9.

19. Игнатов В.Г., Батулин Л.А. Экономика социальной сферы: Учебное пособие – Ростов на Дону: Март, 2007.

20. Ильин А.И. Планирование на предприятии.- М.: Мисанта, 2009.

21. Карасева М.В. Финансовое право. Общая часть: Учебник. – М.: Юристъ, 2009.

22. Ковалев А.И., Привалов В.П. Анализ финансового состояния предприятия. Издание 2-е, переработанное и дополненное. - М.: Центр экономики и маркетинга, 2010.

23. Комаров И.Л. Менеджмент социальной работы. – М.: ВЛАДОС, 2006.

24. Кузнецова Е.В. Бюджетирование ресурсов и управление финансами // Финансы и кредит. – 2009. – № 1.

25. Маркарьян Э.А., Герасименко Г.П. Финансовый анализ - М.: «ПРИОР», 2010.
26. Павлов В. В. Производственно-финансовая деятельность предприятия // Риск. – 2008. – № 4.
27. Садков В.Н. Расписание на завтра. Методические основы стратегического планирования развития муниципальных образований и его финансового обеспечения. – 2008. – № 6.
28. Салун В. А. Стратегическое планирование – цель или средство. – Спб.: 2009.
29. Сафронов В. Л. Эффективное управление денежными средствами предприятия. – 2009. – № 23.
30. Смирнов С.Н. Региональные аспекты социальной политики – М.: ИН-ФРА-М, 2008.
31. Тамбовцев В.Л. Экономическая безопасность хозяйственных систем: структура проблемы // Вестник Московского гос. ун-та. Сер. 6 "Экономика". – 1995. – № 3. – С. 3-9.
32. Шеремет А.Д., Сайфулин Р.С., Негашев Е.В.. Методика финансового анализа. – М.: Крафт, 2010.
33. Юрьева Т.В. Социальная рыночная экономика. – М.: Русская Деловая Литература, 2007.
34. Шлыков В.В. Комплексное обеспечение экономической безопасности предприятия. – СПб, 1999. – 138 с.

ГЛАВА III. ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ПРОСТРАНСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

С.А. Богатенков

ПРИНЦИПЫ КОМПЛЕКСНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ И МЕТОДОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ КУРСОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

Общество, в котором информация и уровень ее использования кардинальным образом влияет на экономическое развитие и социально-культурные изменения, называется информационным. В экономической сфере информация превращается в товар, она становится главным фактором изменения качества жизни. В качестве важных ресурсов социально-экономического, технологического и культурного развития страны рассматриваются информация и знания, они становятся наиболее значимым резервом, как для каждого индивида, так и для всего общества, основанного на знаниях. В информационном обществе каждый может «создавать информацию и знания, иметь к ним доступ, пользоваться и обмениваться ими» [1].

Информационно-коммуникационные технологии воздействуют на сознание, образ жизни людей, их образование, содержание их деятельности, а также на содержание и формы взаимодействия правительства и гражданского общества. Учитывая важность развития информационного общества, главами восьми государств ведущих индустриальных стран мира в 2000 году принята Хартия глобального информационного общества. В Хартии говорится о дальнейшем развитии и укреплении человеческого потенциала, заключающегося в повышенном внимании базовому образованию, о расширении возможностей пожизненного обучения с упором на развитие навыков использования информационных технологий, о содействии подготовке специалистов в сфере информационных технологий, об укреплении нормативного регулирования этих процессов [2].

Знание воплощается в образовании. А получение профессионального образования – это процесс формирования у студента профессиональных специальных умений и навыков. В современном информационном обществе основу предмета учебной дисциплины составляет методология изучения науки. И в этом контексте интересно рассмотреть некоторые тенденции, нашедшие отра-

жение в принятых в мае 2009 года федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) по профессиональному обучению.

В соответствии с ФГОС выпускник по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» с квалификацией (степенью) «бакалавр» должен обладать, в частности, следующими компетенциями:

- способен осуществлять подготовку и редактирование текстов, отражающих вопросы профессионально-педагогической деятельности – (ОК-22);
- способен самостоятельно работать на компьютере (элементарные навыки) – (ОК-23);
- готов анализировать информацию для решения проблем, возникающих в профессионально-педагогической деятельности – (ОК-27);
- способен проектировать и оснащать образовательно-пространственную среду для теоретического и практического обучения рабочих (специалистов) – (ПК-16);
- способен проектировать пути и способы повышения эффективности профессионально-педагогической деятельности – (ПК-18);
- готов к конструированию содержания учебного материала по общепрофессиональной и специальной подготовке рабочих (специалистов) – (ПК-20);
- готов к разработке, анализу и корректировке учебно-программной документации в подготовке рабочих (специалистов) – (ПК-21);
- готов к проектированию, применению комплекса дидактических средств в подготовке рабочих (специалистов) – (ПК-22);
- готов к проектированию форм, методов и средств контроля результатов подготовки рабочих (специалистов) – (ПК-21);

Формирование перечисленных общекультурных компетенций выполняется при изучении информационных дисциплин, а профессиональных компетенций – в рамках дисциплины «Методика профессионального обучения».

С развитием процессов глобализации и интернационализации экономики и бизнеса перед образованием встали новые цели - подготовка профессиональных кадров, способных эффективно работать в изменившихся условиях глобального рынка. Возникла необходимость постоянного обновления профессиональных знаний. Для успешного функционирования вуза как сетевого высшего образовательного учреждения развиваются системы дистанционного обучения студентов.

Дистанционное обучение — совокупность информационных технологий, обеспечивающих доставку обучаемым основного объема изучаемого материа-

ла, интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в процессе обучения, предоставление обучаемым возможности самостоятельной работы по освоению изучаемого материала, а также в процессе обучения.

Использование технологий дистанционного обучения позволяет:

- снизить затраты на проведение обучения (не требуется затрат на аренду помещений, поездок к месту учебы, как учащихся, так и преподавателей и т. п.);
- проводить обучение большого количества человек;
- повысить качество обучения за счет применения современных средств, объемных электронных библиотек и т. д.
- создать единую образовательную среду (особенно актуально для корпоративного обучения).

В современном информационном обществе существует ряд проблем комплексной безопасности при переходе на дистанционное 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.

Предлагается **методология** проектирования курсов профессионального обучения, основанная на изложенных выше принципах. Она представляет собой систему взаимосвязанных методов и методик, изложенных в опубликованных и зарегистрированных в ОФЭРНиО работах автора.

Первым шагом в **создании** методологии явилась **монография** автора «**Электронное обучение: особенности внедрения**» [4]. 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 элек-

тронного 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 [5]. 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» [6], «Информационные технологии в экономике» [7], «Информационные системы маркетинга» [8]. 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 (рис. 1).

Заполните схему и раскройте вопрос

Телекоммуникационные технологии в
экономических информационных системах

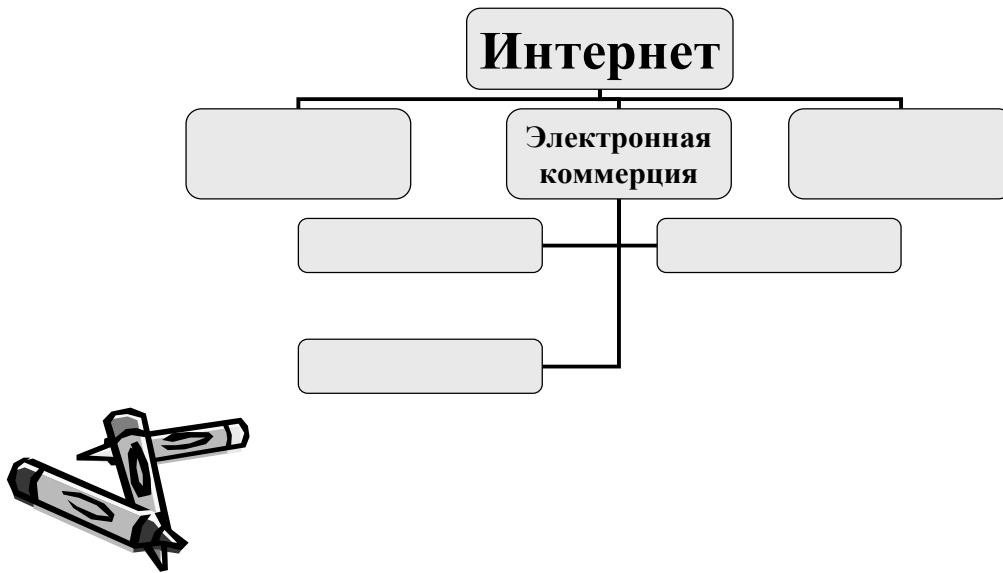


Рис. 1. Пример слайда-вопроса со схемой для самоконтроля

При затруднении рекомендуется ознакомиться с соответствующим разделом краткого конспекта лекций (рис. 2).

Телекоммуникационные технологии в экономических информационных системах

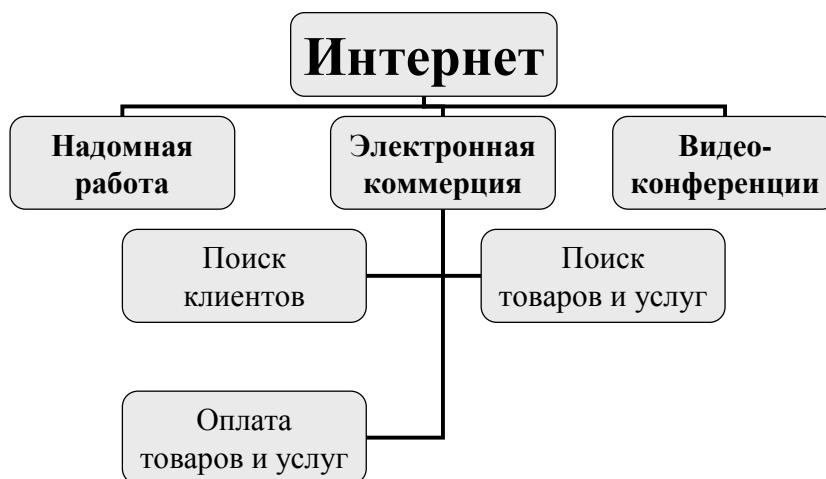


Рис. 2. Пример слайда-ответа со схемой для самоконтроля

Развитие методологии проектирования курсов профессионального обучения нашло свое отражение в следующих работах автора:

- Шаблон темы для формирования тем мультимедийных учебно-методических комплексов информационных дисциплин [9].
- Методика разработки мультимедийной образовательной среды [10].
- Курс дистанционного обучения «Мультимедийные технологии в преподавании информационных дисциплин» [11].

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 (рисунок 3).

Настройка второго слайда заключается во вводе названий внешних мультимедийных источников и в определении гиперссылок с кнопок на соответствующие файлы (рис. 4).

Весь материал темы разбивается на пять основных и пять вспомогательных вопросов. Основные вопросы рассматриваются на лекциях, их названия вводятся на третьем слайде (рис. 5).

Ответ на каждый вопрос представляется текстом и схемой.



Рис. 3. Тема 4. Роль и место автоматизированных систем в экономике






 1	Богатенков, С.А. Информационные системы в экономике: конспект лекций/ С.А.Богатенков.-Челябинск: ЧИ РГТЭУ, 2010
 2	Богатенков, С.А. Практикум по работе с конфигурацией «1С:Предприятие.Управление торговлей»: учебное пособие/ С.А.Богатенков, Д.С.Богатенков.-Челябинск: ЧИ РГТЭУ, 2010
 3	Исаев, Г.Н. Информационные системы в экономике: учеб. пособие / Г.Н. Исаев.- М.:Омега-Л, 2006.- 462 с.
 4	Вступительная речь лектора о роли и месте темы в дисциплине и в подготовке будущего специалиста
 5	Демонстрационный ролик «1С:Предприятие. Управление торговлей»

Рис. 4. Источники информации













 1		 1
 i	1. Система	 ?
 i	2. Информационная система	 ?
 i	3. Автоматизированная информационная система	 ?
 i	4. Место автоматизированных информационных систем в экономике	 ?
 i	5. Роль автоматизированных информационных систем в экономике	 ?

Рис. 5. Основное содержание темы

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 рис. 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 пред-

ставлению 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 (рис. 6). 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 (рис. 7, 8).

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.

Роль и место автоматизированных информационных систем в экономике: вопросы

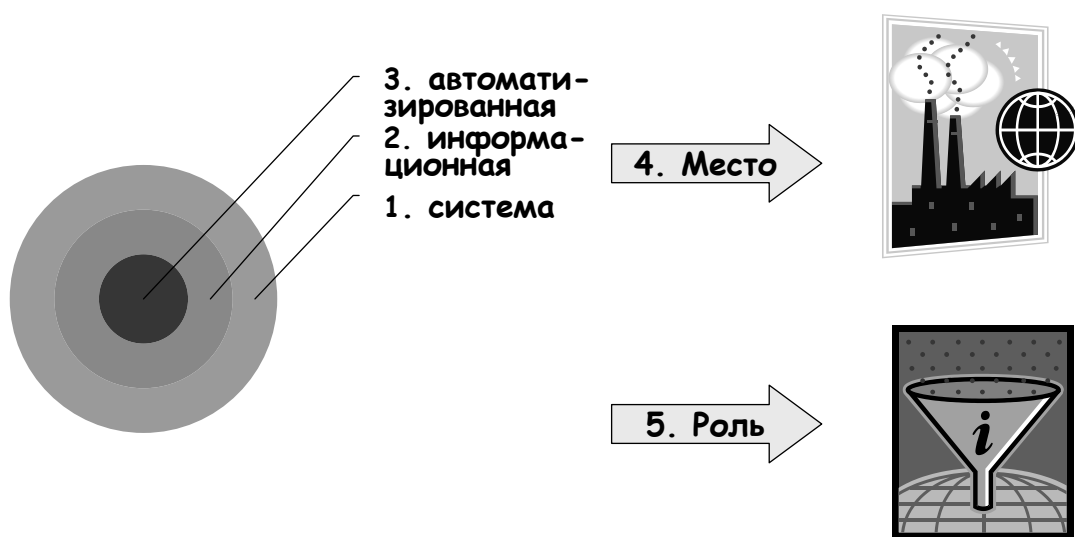


Рис. 6. Тема дисциплины как система взаимосвязанных вопросов

1. Система-это совокупность связанных между собой и с внешней средой элементов, функционирование которых направлено на реализацию конкретной цели

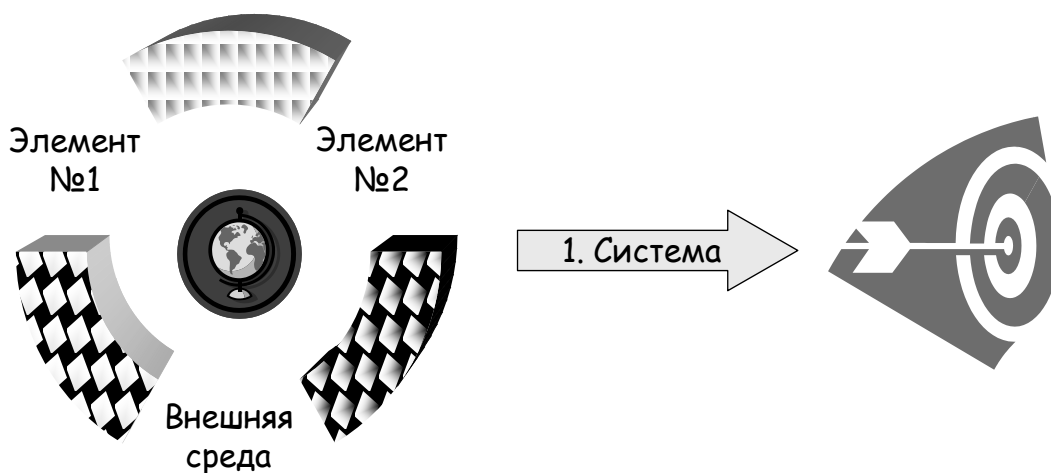


Рис. 7. Система

2. Информационная система (ИС) – это система, включающая элементы: сбор, передача и переработка информации об объекте для реализации конкретной цели

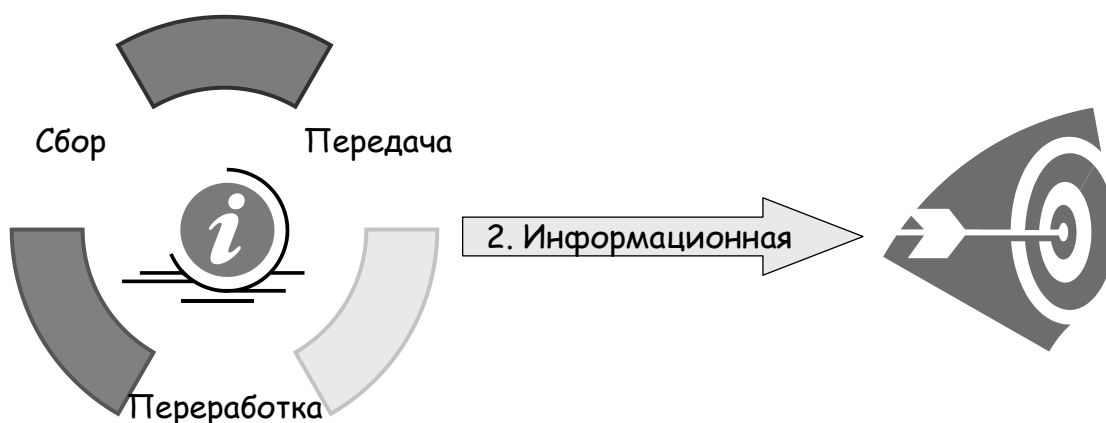


Рис. 8. Информационная система

3. Автоматизированная ИС (АИС) – это ИС, включающая элементы: технические и программные средства, персонал и документы для реализации конкретной цели



Рис. 9. Автоматизированная информационная система

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:

- самостоятельно разрабатывать мультимедийный материал с наименьшей трудоемкостью в результате использования шаблонов;

- эффективно повышать уровень аудиторных занятий и организовывать самостоятельную работу студентов с использованием эйдетических и эвристических методов представления учебной информации в мультимедийном виде

Основной акцент в данном курсе сделан на активную творческую работу студента.

Основные понятия и определения курса:

мультимедиа – это бесконфликтно работающая система технических и программных средств, позволяющая использовать информацию в различных ее формах (в текстовой, числовой, графической, звуковой, анимационной и видео);

мультимедийные презентации – это электронные документы, разработанные с помощью мультимедийных средств и предназначенные для повышения эффективности и сокращения сроков достижения целей;

эйдетика – это направление практической психологии, которая занимается развитием внимания, образного мышления и памяти;

эйдетизм - это особый картинный характер памяти, преимущественно на зрительные впечатления, позволяющий удерживать и воспроизводить чрезы-

чайно живой образ воспринятого ранее предмета, по своей наглядности и детальности почти не уступающий образу восприятия.

ТРИЗ – теория решения изобретательских задач; *проблемная ситуация* – возникновение противоречия, не удовлетворяющее потребителя системы, как результат взаимодействия двух или более элементов системы; *противоречие* – свойство связи между двумя параметрами системы, при котором изменение одного из этих параметров в нужном для потребителя направлении вызывает недопустимое изменение второго параметра; *система* – совокупность элементов, предназначенная для выполнения определенной функции и образующая при своем объединении новое свойство, которым не обладают отдельно взятые элементы; *идеальный конечный результат* – X-элемент, абсолютно не усложняя системы и не вызывая вредных явлений, устраняет нежелательный эффект в оперативное время в оперативной зоне;

эвристические методы – приемы и алгоритмы, разработанные в рамках ТРИЗ (морфологический анализ, метод фокальных объектов, метод обращения исследовательской задачи), а также такие зарубежные методы, как мозговой штурм, сенектика;

воображение – психологический процесс позволяющий представить результат труда до его начала, при этом не только конечный продукт, но и все промежуточные стадии, ориентируя человека в процессе его деятельности;

проблемное обучение – организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством преподавателя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению;

творческое мышление – осознанный, целенаправленный и управляемый процесс мыследеятельности.

Основное содержание модулей:

- алгоритм разработки мультимедийной презентации темы с помощью шаблона;
- алгоритм разработки мультимедийной презентации общей информации по дисциплине с помощью шаблона;
- алгоритм подготовки мультимедийной информации по теме с использованием эйдотехнических и эвристических методов;
- упражнения по развитию творческого воображения; задачи на воображение; тематические подборки проблемных ситуаций по темам.

Организация дистанционного обучения с использованием курса "Мультимедийные технологии в преподавании информационных дисциплин"

Обучение осуществляется без отрыва от производства и без приезда в ИПК. В обучении используются специально подготовленные методические материалы на электронном носителе: CD , включающий в себя модульный учебный курс, контрольную работу, списки литературы, глоссарий, электронную хрестоматию, образовательную программу и учебно-тематический план. Сам процесс курсовой подготовки проходит под руководством методиста-консультанта. Обучающийся самостоятельно изучает материалы курса, участвует в регулярных консультациях, выполняет задания и контрольную работу, которые направляет методисту-консультанту.

Для ускорения сроков подготовки дистанционных курсов специальностей университета представляется целесообразным обучение ППС на курсах повышения квалификации вопросам эффективного применения методики.

На основе курса дистанционного обучения «Мультимедийные технологии в преподавании информационных дисциплин» и шаблона темы разработаны мультимедийные учебно-методические комплексы по дисциплинам «Информационные технологии управления» [12] и «Информационные технологии в коммерческой деятельности» [13].

Ни одну методику нельзя считать законченной, не оценив **эффективность** ее применения. За основу методики оценки эффективности в исследовании взята модель упрощенного ROI (SROI) Джефа Мунена. Эта модель вобрала в себя как преимущества традиционного ROI, так и плюсы системы сбалансированных показателей. С помощью SROI могут быть оценены и финансовая (количественная) и качественная составляющие проекта по разработке и внедрению дистанционного курса, оценки могут быть даны как в денежном выражении, так и через оценочную шкалу. Такой подход является чрезвычайно важным, поскольку как доходы, так и результаты обучения определить достаточно сложно, они часто носят скрытый, неявный характер и могут проявляться через значительный промежуток времени после окончания обучения. Кроме того, затраты также часто не поддаются оценке, поскольку многие из них скрыты и присутствуют в неявном виде.

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 инфор-

мации, 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 автора:

- деловая игра «Используй информационные системы и технологии» [14].
- учебное пособие «Практикум по работе с конфигурацией «1С: Предприятие. Управление торговлей. Версия 8»» [15];
- мультимедийный курс «Информационные системы в торговле» [16];
- мультимедийный практикум «Проектирование автоматизированной системы обучения специалистов торговли» [17].

Для формирования компетенций широкое распространение получили такие педагогические технологии как активные методы обучения, среди которых всё большую эффективность показывают деловые игры. Деловая игра – это метод обучения, направленный на выработку последовательных решений в условиях, имитирующих реальную производственную обстановку. Применение информационных систем и технологий дает наиболее объективные оценки маркетинговой ситуации на рынке товаров и услуг, анализ деятельности предприятий, прогнозы показателей на будущее и значительно сокращает время для обоснованного принятия решений.

Деловая игра «Используй информационные системы и технологии» [12] 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» (ОК-1, ОК-4, ОК-8, ПК-11)

«Информационные системы в экономике» для направления подготовки бакалавров «экономика» (ОК-13, ПК-4, ПК-10)

«Информационные технологии в менеджменте» для направления подготовки бакалавров «менеджмент» (ПК-18)

Общекультурные компетенции:

ОК-1 – владение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения;

ОК-4 – способность находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях, самостоятельно принимать решения и готовностью нести за них ответственность;

ОК-8 – осознание сущности и значения информации в развитии современного общества; владением основными методами и средствами получения, хранения, переработки информации; навыками работы с компьютером как средством управления информацией.

ОК-13 – владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, получение навыков работы с компьютером как средством управления информацией, способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях.

Профессиональные компетенции:

ПК-4 – способность осуществлять сбор, анализ и обработку данных, необходимых для решения поставленных экономических задач;

ПК-10 – способность использовать для решения аналитических и исследовательских задач современные технические средства и информационные технологии;

ПК-11 – способность осуществлять сбор, хранение, обработку и оценку информации, необходимой для организации и управления профессиональной деятельностью;

ПК-18 – владеть методами принятия стратегических, тактических и оперативных решений в управлении операционной (производственной) деятельностью организаций

Целевая аудитория данной разработки – студенты дневного отделения бакалавриата и специалитета, а также специалисты в области организационно-экономической деятельности.

Область применения разработки: обучение, подготовка и переподготовка кадров, профотбор, аттестация кадров.

Часть заданий требуют выполнения конкретных правил, знания и использования обширной информации, ориентированы на рациональные действия участников, ориентированные на выработку навыков действий в стандартных

ситуациях. Но с другой стороны, часть правил может меняться в ходе проведения игры, в зависимости от желания и характера деятельности участников, участникам предлагается выбрать (для выполнения некоторых заданий) свои, нестандартные способы решения и проявить творческий подход (например, в части рекомендаций руководству, после проведенного анализа ситуации). Форма и способы выполнения заданий могут варьироваться в известных пределах, характерных для решения математических задач. Развивающей данную игру также можно назвать, исходя из особенностей социально-психологического взаимодействия студентов в группе в новых для себя ролях и условиях, развития своих средств, способов деятельности, мышления, видения и анализа ситуации. Ориентация на развитие — это ориентация на непрерывное обновление всего своего деятельностного арсенала и своих умений, на использование всех своих способностей.

Данная разработка в целом имеет характер инновационной, ориентированной на объединение ее участников для выработки новых для этой группы навыков действий в нестандартных ситуациях.

Принятие решений в быстро меняющихся условиях с каждым годом становится все более сложной деятельностью, — растет количество информации, которую необходимо учитывать, усложняются внутри и межорганизационные связи, интенсифицируются производственные и социальные процессы, возрастает риск непредвиденных последствий. В таких условиях возрастает значение деловой игры, как комплексной учебно-практической, ситуационной, социальной, ролевой деятельности.

Развитие интеллектуального и творческого потенциала в ходе проведения деловых игр, выявление одаренных студентов, формальных и неформальных лидеров коллектива, что, безусловно, может быть использовано в других видах учебной работы.

Логическим завершением деловой игры может быть превращение ее в научное исследование по предлагаемой теме, включение в нее новых теоретических сведений, а также моделирование и анализ ситуации с другими экспериментальными данными.

Помимо реализации учебных целей в виде закрепления на практике полученных знаний, умений и навыков, поставленных в ситуацию, приближенную к реальной, студенты в ходе выполнения игровой деятельности активизируют свои усилия и в других направлениях. Они учатся распределять роли и усилия, специфически взаимодействовать в группе согласно распределенным ролям, объяснять и слушать, критиковать и защищать, находить компромисс и исполь-

зовать кооперацию для достижения группой лучшего результата, а также адекватно оценить ситуацию (поставленную задачу) и свои силы, то есть здесь выступают на первый план важные психолого-социальные аспекты взаимодействия. Поэтому такую деловую игру можно рассматривать еще и как своеобразный «тренинг делового общения», отличающегося от стандартной учебной ситуации. Все это способствует формированию компетентного специалиста, способного действовать в соответствии с предлагаемыми обстоятельствами и решать широкий круг задач

Разработка содержит семь элементов: сценарий деловой игры; план деловой игры; тест-разминка; блиц-тест; задания-проекты; учебно-методическое обеспечение.

По сценарию, группа студентов делится на несколько частей – несколько магазинов по продаже непродовольственных товаров (компьютеров, сотовых телефонов, бытовой техники, спорттоваров и т.п.) Деление производится либо механически, либо определяются лидеры (директоры магазинов), которые набирают себе команду, либо по результатам социометрического исследования, которое производится накануне.

Магазины приобретают товар в электронных магазинах, используя маркетинговое пространство Интернет и электронные платежные системы, а затем продают его, используя эквайринговые и кредитные системы. Учет торговых операций и планирование закупок и продаж выполняется с помощью конфигурации «1С: Управление торговлей». В каждом магазине есть Директор, Исполнители и Эксперт.

Для установления взаимодействия в группе и между группами производится «тест-разминка» на знание понятий, определений и классификации информационных систем и технологий

Для того, чтобы получить право выбора более благоприятного магазина, Директоры участвуют в конкурсе на право называться «Лучшим директором года» (проходят блиц-тест на знание потребительских характеристик товаров, их производителей, популярных моделей и новинок). Затем выбирают магазины согласно приоритету, установленному блиц-тестом.

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.

Для решения задач участники могут пользоваться электронными ресурсами [15-17]:

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»»** [15] 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»** [16] 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: Профессионал» при работе с конфигурацией «Управление торговлей» системы программ «1С: Предприятие 8».

Мультимедийный практикум «**Проектирование автоматизированной системы обучения специалистов торговли**» [17] 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.

Таким образом, авторская 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 курсов профессионального обучения вузам, участвующим во внедрении дистанционного обучения.

Библиографический список

1. ЮНЕСКО. Всемирная встреча на высшем уровне по вопросам информационного общества / Построение информационного общества – глобальная задача в новом тысячелетии: Декларация принципов (Документ WSIS-03/GENEVA/COC/4-R, 12 декабря 2003 г.)

2. Сайт парламента европейского союза [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.europa.eu.int/sg/tree/en>. 5.12.2007

3. Сайт объединенного фонда электронных ресурсов «Наука и образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ofernio.ru>

4. Богатенков С.А. Электронное обучение: особенности внедрения: монография / С.А. Богатенков. – Челябинск: ИУМЦ «Образование», 2006– 67 с.

5. 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

6. Богатенков С.А. Мультимедийный учебник по дисциплине «Информационные системы в экономике» / С.А. Богатенков, М.С. Богатенков// Свиде-

тельство об отраслевой регистрации разработки №7924, 20.03.2007 – М: МОРФ, ГКЦИТ, ОФАП, 2007

7. 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

8. 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

9. 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

10. Богатенков С.А. Методика разработки мультимедийной образовательной среды (Рисунок – Анимация – Изображение – Схема – Автоматизация) РАИСА для формирования учебно-методических комплексов / С.А. Богатенков // Свидетельство об отраслевой регистрации разработки №15265, 27.01.2010– М: РАО, ГКЦИТ, ОФЭРНиО, 2010

11. Богатенков С.А. Курс дистанционного обучения «Мультимедийные технологии в преподавании информационных дисциплин» / С.А. Богатенков // Свидетельство об отраслевой регистрации разработки №15267, 27.01.2010– М: РАО, ГКЦИТ, ОФЭРНиО, 2010

12. Богатенков С.А. Мультимедийный учебно-методический комплекс по дисциплине «Информационные технологии управления» / С.А. Богатенков, Н.Ю. Литвинова // Свидетельство об отраслевой регистрации разработки №12271, 05.02.2009– М: МОРФ, ГКЦИТ, ОФАП, 2009

13. Богатенков С.А. Мультимедийный учебно-методический комплекс по дисциплине «Информационные технологии в коммерческой деятельности» / С.А. Богатенков // Свидетельство об отраслевой регистрации разработки №12274, 05.02.2009– М: МОРФ, ГКЦИТ, ОФАП, 2009

14. Богатенков С.А. Деловая игра «Используй информационные системы и технологии» / С.А. Богатенков // Свидетельство об отраслевой регистрации разработки №17348, 01.08.2011– М: РАО, ГКЦИТ, ОФЭРНиО, 2011

15. Богатенков С.А. Практикум по работе с конфигурацией «1С: Предприятие. Управление торговлей. Версия 8» / С.А. Богатенков, Д.С. Богатенков // Учебное пособие. – Челябинск: Челяб.инст.(фил.) РГТЭУ, 2010. – 118 с.

16. Богатенков С.А. Мультимедийный курс «Информационные системы в торговле» / С.А. Богатенков, Д.С. Богатенков // Свидетельство об отраслевой регистрации разработки №16509, 13.12.2010– М: МОРФ, ГКЦИТ, ОФАП, 2010

17. Богатенков С.А. Мультимедийный практикум «Проектирование автоматизированной системы обучения специалистов торговли» // Свидетельство об отраслевой регистрации разработки №16648, 24.01.2011– М: МОРФ, ГКЦИТ, ОФАП, 2011

С.А. Богатенков, Н.М. Богатенкова

ПРОБЛЕМЫ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ, ИХ РЕШЕНИЕ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

С развитием информационных технологий и всесторонним применением информационных систем перед высшим образованием встали новые цели - подготовка профессиональных кадров, способных эффективно работать в изменившихся условиях современного информационного общества. Возникла необходимость постоянного обновления профессиональных знаний. Для успешного функционирования вуза как сетевого высшего образовательного учреждения развиваются системы дистанционного обучения студентов, что привело к расширению области использования электронных ресурсов науки и образования. При этом существует проблемы информационной безопасности электронных ресурсов науки и образования, обусловленные рядом причин.

Во-первых, увеличивается область использования электронных ресурсов науки и образования, имеющих вид «неопубликованные документы», широко используется слабоструктурированная информация об электронных ресурсах, что требует ее стандартизации и унификации.

Во-вторых, многообразие и увеличение объема электронных ресурсов науки и образования приводит к целесообразности ее оценки на соответствие требованиям новизны и приоритетности;

В-третьих, возникает необходимость каталогизации электронных ресурсов научного и образовательного назначения, обеспечения доступного, полного и прозрачного оповещения научного и педагогического сообщества страны о последних достижениях в области науки и образования.

Эффективной формой защиты авторских прав электронных разработок является их регистрация в объединенном фонде электронных ресурсов «Наука и образование» (ОФЭРНиО) [1].

Разработки, **зарегистрированные в ОФЭРНиО**, могут быть включены в библиографические списки научных, учебных, учебно-методических и иных работ, а так же – в **список научных трудов** авторов-разработчиков.

Соискатели ученого звания доцента или профессора могут ссылаться на разработку на основании Приказа Минобрнауки РФ от 15.05.2002 № 1756 «Об утверждении Инструкции по применению Положения о порядке присвоения ученых званий (профессора по специальности и доцента по специальности)», п.4.2 и Приложения № 3 [2].

Соискатели ученой степени кандидата или доктора наук могут ссылаться на разработку на основании п.11. Постановления Правительства РФ от 30.01.2002 № 74 (ред. от 31.03.2009) «Об утверждении единого реестра ученых степеней и ученых званий и Положения о порядке присуждения ученых степеней» [2].

При заполнении **рейтинга преподавателя** может учитываться сама разработка и ее реферативное изложение. Разработка – на основании Приказа Минобрнауки РФ от 15.05.2002 № 1756. Реферативное изложение разработки - на основании регистрации информационных изданий фонда в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций [2].

Виды ссылок. Ссылка на зарегистрированную разработку возможно по нескольким вариантам:

а) непосредственно на разработку (учитывается объем в п.л. самой разработки), в данном случае исходный документ для ссылки – информационная карта алгоритмов и программ (ИКАП);

б) на документы, подтверждающие гос.регистрацию разработки (ИКАП и Свидетельство о регистрации) – учитывается только 1 страница, (т.е. максимум в п.л. – 0,01 п.л.);

в) на реферативное изложение разработки, представленное в информационных изданиях ОФЭРНиО – это текст реферата из ИКАП (в публикации учитывается объем реферата – 1024 символа, т.е. 0,02 п.л.)

Оформление ссылок осуществляется в настоящее время по трем действующим ГОСТ (в зависимости от ситуации):

ГОСТ Р 7.05-2008 Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления (скачать архив);

ГОСТ 7.1-2003. Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления (скачать архив);

ГОСТ 7.82-2001. Библиографическая запись. Библиографическое описание электронных ресурсов. Общие требования и правила составления (скачать архив)

Ссылка на полнотекстовый вариант разработки.

Если необходимо указать количество печатных листов, то разработка оформляется по ГОСТ 7.83.-2001 с использованием исходных данных из ИКАП, например:

Бобкова Е.Ю., Лыкова Н.П. Электронный информационный образовательный ресурс: «Моделирование экономических систем: блок практических заданий и методические рекомендации по их выполнению» [Электрон.ресурс] / Е.Ю. Бобкова, Н.П. Лыкова . - Электрон. текст. дан. (200 Mb) - Самара, 2009. - 1 электрон. опт. диск (CD-ROM) : цв. ; 12 см. -. Систем. требования: IBM PC, 233 MHz ; 128 Mb RAM ; 20 Mb HDD : Windows XP и выше ; 4-скоростной диск-вод ; SVGA дисплей ; мышь. - Загл. с контейнера. - Свидет. о гос. рег. № 50200901151 от 09.12.2009.

В форме 16 (список научных трудов) разработка с таким описанием помещается в **раздел 3 «Учебно-методические работы»**. Количество пл. рассчитывается, исходя из соотношения: 40 000 символов \approx 1 п.л. \approx 688 Кб.

Оформление разработки в форме 16 - по ГОСТ 7.1.-2003 или ГОСТ 7.05.-2008 (в зависимости от стандартов, действующих в образовательном учреждении).

В раздел 2 «авторские свидетельства, патенты, информационные карты» формы 16 помещается информация о документе, подтверждающем государственную регистрацию разработки - информационной карте (ИКАП). Пример оформления представлен в подразделе <Статус разработки по Варианту 2>

Ссылка на документы, подтверждающие государственную регистрацию разработки. Оформление документов, подтверждающих права автора

разработки, осуществляется в соответствии с ГОСТ 7.05-2008 и\или с ГОСТ 7.1-2003 (в зависимости от стандартов, действующих в образовательном учреждении), как аналог патентного документа, смотри например [3].

По ГОСТ 7.05-2008.

Информационный образовательный ресурс локального доступа «Моделирование экономических систем» для студентов всех форм обучения специальности «Менеджмент организаций»: свидетельство о регистрации электронного ресурса № 15067 / Е.Ю. Бобкова, Н.П. Лыкова. № 50200901151 ; заявл. 29.11.2009; опубл. 09.12.2009. Алгоритмы и программы № 6, 1 с.

По ГОСТ 7.1.-2003

Информационный образовательный ресурс локального доступа «Моделирование экономических систем» для студентов всех форм обучения специальности «Менеджмент организаций» [Текст] : свидетельство о регистрации электронного ресурса № 15067 / Е.Ю. Бобкова., Н.П. Лыкова. - № 50200901151 ; заявл. 29.11.2009 ; опубл. 09.12.2009, Алгоритмы и программы № 6, 1 с.

Ссылка на реферативное изложение разработки оформляется в соответствии с ГОСТ 7.05-2008 и\или с ГОСТ 7.1-2003 (в зависимости от стандартов, действующих в образовательном учреждении).

В газете «Хроники объединенного фонда электронных ресурсов «Наука и образование»

По ГОСТ 7.1.-2003

Бобкова Е.Ю., Лыкова Н.П. Электронный информационный образовательный ресурс: «Моделирование экономических систем: блок практических заданий и методические рекомендации по их выполнению» [Электрон.ресурс] / Е.Ю. Бобкова, Н.П. Лыкова // Хроники объединенного фонда электронных ресурсов «Наука и образование», № 6, - 2009. - Режим доступа: <http://ofernio.ru/portal/newspaper/ofernio/2009/6.doc>

По ГОСТ 7.05-2008.

Бобкова Е.Ю., Лыкова Н.П. Электронный информационный образовательный ресурс: «Моделирование экономических систем: блок практических заданий и методические рекомендации по их выполнению» // Хроники объединенного фонда электронных ресурсов «Наука и образование», № 6, 2009. URL: <http://ofernio.ru/portal/newspaper/ofernio/2009/6.doc>. (дата обращения: 29.12.2009).

Ссылка на Рекламно-техническое описание, размещенное по итогам регистрации на портале, оформляется следующим образом:

Иванова И.И. Информационный ресурс "Информатика" // Библиотека РТО на портале ОФЭРНиО. 23.01.2010. - URL: http://ofernio.ru/rto_files_ofernio/1857.doc (дата обращения: 01.08.2010)

Пример оформления зарегистрированных разработок в списке научных трудов приведен в таблице 1.

Таблица 1

Список опубликованных и приравненных к ним научных и учебно-методических работ Иванова Ивана Ивановича (фрагмент)

№ п/п	Наименование работы, ее вид	Форма работы	Выходные данные	Объем в п.л. или с.	Со-авторы
1	2	3	4	5	6
б) авторские свидетельства, дипломы, патенты, лицензии, информационные карты, алгоритмы, проекты					
3	Информационный образовательный ресурс локального доступа «Моделирование экономических систем» для студентов всех форм обучения специальности «Менеджмент организаций» (информационная карта)	-	Свидетельство о регистрации электронного ресурса № 15067 от 23.11.2009 Инв.номер ВНТИЦ № 50200901151 от 09.12.2009	0,01 п.л.	
в) учебно-методические работы					

4	Информационный образовательный ресурс локального доступа «Моделирование экономических систем» для студентов всех форм обучения специальности «Менеджмент организаций» (учебно-методическая разработка)	Электрон	Электрон. текст. дан. (200 Мб) - Самара, 2009. - 1 электрон. опт. диск (CD-ROM) : цв. ; 12 см. -. Систем. требования: VM PC, 233 MHz ; 128 Мб RAM ; 20 Мб HDD : Windows XP и выше ; 4-скоростной диск-вод ; SVGA дисплей ; мышь. - Загл. с контейнера. - Свидет. о гос. рег. № 50200901151 от 09.12.2009	200 Мб	
---	--	----------	--	--------	--

Анализ изложенного материала позволяет сделать вывод, что регистрация электронных разработок в ОФЭРНиО **выгодна как соискателям ученого звания доцента или профессора, ученой степени кандидата или доктора наук, так и для повышения рейтинга преподавателя** т.к. она приравнивается к **опубликованным работам**, отражающим основные результаты диссертации.

Однако следует отметить, что недостаток информации по процедуре регистрации электронных разработок в ОФЭРНиО приводит к тому, что не каждый разработчик электронного ресурса выполняет его регистрацию в ОФЭРНиО.

Такая ситуация приводит к широкому использованию незарегистрированных электронных ресурсов, которые не обладают статусом интеллектуальной собственности.

Для исправления ситуации представляется целесообразным опубликовать технологию регистрации электронных разработок в ОФЭРНиО [1].

Для **регистрации** необходимо:

Выбрать на главной странице ссылку "Образцы документов";

Воспользоваться соответствующими шаблонами и оформить документы на разработку;

Сделать перевод на английский язык следующей информации: наименование разработки, реферат (из ИКАП), ФИО авторов, название организации-разработчика и поместить информацию в отдельный файл `engl-inform.doc`;

Просмотреть оформленные пять документов:

Информационную карту алгоритмов и программ (ИКАП);
Рекламно-техническое описание (РТО);
Письмо (сопроводительное);
Строку БД ОФАП (bd.xls);
Файл engl-inform.doc - информация на английском языке.

Отправить эти пять документов в адрес ОФЭРНиО galkina3@yandex.ru на предварительную оценку:

правильности оформления документов,
качества документов,
новизны и приоритетности разработки.

Получить по электронной почте (ответом) сообщение "Ваша работа допущена к регистрации" или предложения/рекомендации по доработке документов. Если специалистами ОФЭРНиО в документы были внесены правки или присвоен код по ЕСПД, то авторам по электронной почте (ответом) высылается измененный комплект документов;

Распечатать документы:

Информационную карту алгоритмов и программ - в 3 экземплярах на листах с оборотом;

Рекламно-техническое описание - в 1 экземпляре;

Письмо - в 1 экземпляре (для организаций-разработчиков - на бланке).

8. • Вложить в конверт: документы на разработку, квитанцию об оплате услуг фонда, конверт формата А4 с марками на 35 руб. и обратным адресом.

9. Отправить конверт обычной почтой в адрес: 119121, Москва, ул. Погодинская, д. 8, корп. 2, ком. 69, Институт научной информации и мониторинга РАО, ОФЭРНиО (для А.И. Галкиной).

По итогам регистрации оформляется документ «Свидетельство о регистрации электронного ресурса», имеющий гербовую печать и голографическую наклейку.

По итогам регистрации, при условии оплаты оформления документа «Свидетельство о регистрации электронного ресурса», авторам и организациям-разработчикам выдаются:

«Свидетельство о регистрации электронного ресурса»

Информационная карта алгоритмов и программ со всеми отметками прохождения процедуры регистрации в ОФЭРНиО и ФГНУ «ЦИТиС» (бывший ФГУП «ВНТИЦ»)

Примеры свидетельств о регистрации электронного ресурса от авторов и организаций разработчиков приведены на рисунках 1 и 2.

Пример информационной карты алгоритмов и программ со всеми отметками прохождения процедуры регистрации в ОФЭРНиО и ФГНУ «ЦИТиС» приведен на рисунках 3 и 4.

ОФЭРНиО, принимая на регистрацию комплекты документов на электронные ресурсы (ЭР), осуществляет предварительную **оценку** электронных документов, а именно:

- на полноту комплекта документов;
- на соответствие оформления документов формальным признакам;
- на качество документов, описывающих регистрируемую разработку;
- на новизну, приоритетность и научность регистрируемых разработок.

Для успешного прохождения процедуры регистрации авторы и организации-разработчики должны получить сообщение по электронной почте от ОФЭРНиО, что "Разработка допущена к регистрации".

Электронные документы на разработки, не допущенные к регистрации, в ОФЭРНиО не хранятся, что делает процедуру регистрации невозможной.

При оценке **полноты комплекта электронных документов** на регистрируемый электронный ресурс контролируется наличие в комплекте 5-ти файлов, соответствующих следующим документам:

1. Информационная карта алгоритмов и программ - `ikar.doc`;
2. Письмо (сопроводительное) - `pismo.doc`;
3. Рекламно-техническое описание - `rto.doc`;
4. Строка БД - `bd.xls`;
5. Информация на английском языке - `engl-inform.doc`.



Рис. 1. Пример свидетельства о регистрации электронного ресурса



Рис. 2. Пример свидетельства о регистрации электронного ресурса от лица организации разработчика

5013 Информационная карта АИП	5418 Исходящий номер, дата	7992 Инвентарный номер ФАП	5436 Инвентарный номер ВНТИЦ
ИКАП И 50	Мех. 8 / 2010 от 23.01.2010	15667 от 23.01.2010	5020000252
7839 Тип ЭВМ	7902 Тип и версия ОС	5715 Инструментальное ПО	7848 Оперативная память
Pentium IV	Windows XP/Vista	Microsoft PowerPoint	1048576
7965 Разновидность ПС	73 Библиотека программ	5679 Код программы по ЕСПД	
46 Программный модуль	82 Программная система	.02076881.00068-01	
55 Программа	91 Программный комплекс		
64 Пакет программ	28 Информационная структура		
19 Комплект программ	7 Прочее		
7884 Объём программы	36864	7362 Срок окончания разработки	10.01.2010
7947 Описание программы		4956 Распространение ПП	4511 Сертификация
7956 Описание применения		35 Организация – разработчик	34 Сертифицирована
7974 РТО	8	44 Организация, ведущая ФАП	43 Несертифицирована
Сведения об организации, предоставляющей АИП во ВНТИЦ			
2457 Код ОКПО	2934 Телефон	2394 Телефакс	2754 Город
02076881	(495) 504-22-46	(495) 504-22-46	Москва
1332 Сокращённое наименование министерства (ведомства)	ГАН "РАО"		2403 Код ВНТИЦ
2151 Полное наименование организации			
Учреждение Российской академии образования "Институт научной информации и мониторинга", Объединенный фонд электронных ресурсов "Наука и образование"			
2358 Сокращённое наименование организации	ИНИМ РАО, ОФЭРНю		
2655 Адрес организации			
142432, Московская область, п. Черноголовка, Школьный б-р, д.1			
Сведения об организации - разработчике			
2988 Телефон	3087 Телефакс	2781 Город	
(495) 504-14-44	(495) 504-14-44	Москва	
2187 Наименование организации			
Учреждение Российской академии образования "Институт научной информации и мониторинга", Объединенный фонд электронных ресурсов "Наука и образование"			
2385 Сокращённое наименование организации	ИНИМ РАО, ОФЭРНю		
2682 Адрес организации			
142432, Московская область, п. Черноголовка, Школьный б-р, д.1			

Рис. 3. Пример информационной карты алгоритмов и программ.

6183 Авторы (разработчики ПС)

Богатенков С.А.

9045 Наименование программы

Электронный курс дистанционного обучения «Мультимедийные технологии в преподавании информационных дисциплин»

9117 Реферат

В курсе дистанционного обучения «Мультимедийные технологии в преподавании информационных дисциплин» предложен 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 применяются шаблоны, а для повышения их эффективности - эйдетические и эвристические методы. Курс предназначен для преподавателей информационных дисциплин вузов.

50201000252

5436

Фамилия, инициалы Должность Учёная степень, звание

Руководит. организац.	6111 Усанов В.Е.	6311 директор	6210 д.ю.н., чл.-корр. РАО
Руководит. разр. (ФАП)	6120 Галкина А.И.	6320 рук. ОФЭРНиО	6228 поч.раб. науки и техн. РФ



5634 Индексы УДК

37.01:007; 37.013.77; 378 (075.8)

7434 Дата

10 02 99

7506 Входящий номер

5616 Коды тематических рубрик

14.01.45	•	14.01.85	•	14.35.09	•	15.01.77	•	15.81.53
----------	---	----------	---	----------	---	----------	---	----------

5643 Ключевое слово

Мультимедийные технологии, шаблоны, эйдетические и эвристические методы, преподавание информационных дисциплин в вузе

ЗАРЕГИСТРИРОВАН
в ОФЭРНИИМ РАО

ФГБУ «Центр информационных технологий и систем органов исполнительной власти»
Зарегистрировано в государственном информационном фонде неопубликованных документов

Рис. 4. Пример информационной карты алгоритмов и программ.
Лист 2

При рассмотрении электронных документов осуществляется контроль оформления документов по **формальным признакам**:

1. Оформление "Информационной карты алгоритмов и программ" (ИКАП) контролируется в соответствии с "Требованиями к оформлению информационной карты алгоритмов и программ" (Приложение 3 к "Положению о предоставлении обязательного экземпляра алгоритмов и программ", утвержденного Миннауки России от 17 ноября 1997 года, № 125);

2. Оформление документа "Рекламно-техническое описание" контролируется в соответствии с "Требованиями к оформлению информационной карты алгоритмов и программ" (Приложение 2 к "Положению о предоставлении обязательного экземпляра алгоритмов и программ", утвержденного Миннауки России от 17 ноября 1997 года, № 125), ГОСТ 19.104-78* "Основные надписи", ГОСТ 7.32-91 "Отчет о НИР. Структура и правила оформления".

3. При оформлении сопроводительного письма контролируется:

- форма письма в соответствии с выбранной формой регистрации (от имени автора-индивидуала, авторского коллектива, организации-разработчика);
- наличие и полнота раздела "Дополнительная информация";
- наличие контактной информации лица, оформившего документы.

4. При оформлении текста на английском языке контролируется наличие информации на английском языке:

- наименование разработки;
- реферат (из ИКАП);
- ФИО авторов;
- наименование организации-разработчика.

5. При оформлении строки контролируется полное соответствие содержимого строки БД содержимому документов:

- Информационная карта алгоритмов и программ (iкар.doc);
- Рекламно-техническое описание (rto.doc);
- Сопроводительное письмо (pismo.doc);
- Текст на английском языке – engl-inform.doc.

Качество электронной документации (ЭД) – есть совокупность свойств, обуславливающих ее пригодность удовлетворять определенные потребности разработчиков и пользователей, связанные с разработкой, использованием и сопровождением ЭД в соответствии с ее назначением. Методика оценки качества ЭД устанавливает критерии, принципы, метрики и методы оценки качества ЭД электронных ресурсов образовательного и научного назначения.

Методика оценки качества ЭД (далее - методика) предназначена для использования разработчиками ЭД, а также разработчиками инструментальных ПС, обеспечивающих автоматизацию разработки и выпуска ЭД.

Разработчикам ЭД методика дает возможность получения количественной оценки качества ЭД, установления требований к уровню качества ЭД и разработки мероприятий, направленных на повышение качества.

Разработчикам инструментальных программных систем, обеспечивающих автоматизацию разработки и выпуска ЭД, методика дает возможность устанавливать требования к средствам автоматизации с учетом обеспечения повышения уровня качества разрабатываемой с их помощью ЭД, а также проводить сравнительный анализ имеющихся программных средств автоматизации разработки и выпуска ЭД.

В зависимости от возможностей, целей и задач оценки качества ЭД применяют следующие методы определения численных значений показателей качества ЭД: экспериментальный, расчетный, экспертный, социологический.

Экспериментальный метод основывается на непосредственном измерении показателей с помощью технических средств и для оценки ЭД его применение весьма затруднительно. Для оценки качества ЭД наиболее приемлемыми являются расчетный, экспертный и социологический методы получения численных значений.

Расчетный метод предполагает использование вычислений на основе известных теоретических и эмпирических зависимостей и данных, полученных другими методами, например экспертным.

Экспертный метод позволяет устанавливать величины показателей качества на основе решений, принимаемых группой специалистов-экспертов.

Социологический метод близко примыкает к экспертному методу и основывается на сборе и анализе мнений фактических или потенциальных пользователей электронного ресурса и его ЭД.

Методика предлагает использование экспертного и расчетного методов, она содержит таблицы и анкету для оценки метрик качества ЭД специалистами-экспертами и описание методов расчета качества ЭД:

- выбор конкретных свойств документа, характеризующих его качество, и выражающих потребности пользователей;

- детализацию этих характеристик до элементарных, которые могут быть выражены количественно;

- разработку системы показателей, соответствующих характеристикам качества документа;

- вычисление оценок отдельных характеристик и качества документа в целом.

Некоторые свойства, характеризующие качество электронного ресурса (завершенность, осмысленность, согласованность, структурированность), присущи и документам, разрабатываемым в процессе проектирования ЭР. Кроме того, документы обладают и рядом специфических свойств, отражающих качество документа:

Понятность. Документ обладает свойством понятности, если весь материал, изложенный в документе понятен читающему его лицу;

Завершенность. Документ обладает свойством завершенности, если в нем содержатся все необходимые элементы содержания, перечисленные в оглавлении, и это содержание с достаточной полнотой отражает аспекты принятых технических решений;

Осмысленность. Документ обладает свойством осмысленности, если он не содержит избыточной информации;

Согласованность. Документ обладает свойством согласованности, если он содержит единую нотацию, терминологию, символику, смысловую связь внутри и с другими документами;

Самоопределенность. Документ обладает свойством самоопределенности, если он содержит всю информацию, необходимую и достаточную для понимания его читающим лицом.

Структурированность. Документ обладает свойством структурированности, если его взаимосвязанные части (разделы и подразделы) организованы в единое целое определенным образом.

Полнота. Документ обладает свойством полноты, если он разработан в соответствии с требованиями к структуре и содержанию документа.

Идентифицируемость. Документ обладает свойством идентифицируемости, если он содержит всю информацию о полном наименовании документа, дате завершения разработки и о разработчике.

На основе приведенных выше свойств документов, характеризующих их качество, разработана четырехуровневая иерархическая схема показателей.

Значения предшествующего i -ого уровня определяются значениям соответствующих показателей $(i + 1)$ -ого уровня.

Показатели 3-го уровня, соответствующие элементарным характеристикам, назовем метриками. Каждой метрике по определенному правилу может быть поставлено в соответствие число.

Настоящая методика оценки ЭД реализована в автоматизированной системе "Оценка качества ЭД" (OKED).

Оценка **приоритетности** регистрируемых электронных ресурсов осуществляется на основании контекстного поиска аналогов данной разработки с последующим уточнением даты окончания разработки.

Оценка **новизны** электронного ресурса осуществляется специалистами в области научной и образовательной информации с помощью лингвистических процессоров в федеральных и отраслевых базах данных.

При **оценке документов в твердой копии** на электронный ресурс контролируется наличие в комплекте следующих документов:

- Письмо (сопроводительное) - 1 экз.,
- Информационная карта алгоритмов и программ - 3 экз.,
- Рекламно-техническое описание - 1 экз.,
- Конверт с обратным адресом и марками,
- Платежное поручение/квитанция (копия) об оплате услуг ОФЭРНиО.

Авторами ведется активная деятельность по разработке и регистрации в ОФЭРНиО электронных ресурсов учебного назначения (смотри таблицу 2)

Опыт работы авторов по регистрации в ОФЭРНиО электронных ресурсов учебного назначения позволяет сделать вывод, что регистрация в ОФЭРНиО **выгодна преподавателю**, т.к. она приравнивается к **опубликованным работам**, отражающим основные результаты диссертации, и представляет собой **авторское свидетельство** (рисунок 1).

Описанная процедура регистрации электронных разработок в ОФЭРНиО достаточно **трудоемка и требует временных и финансовых затрат**, поэтому далеко не каждый разработчик электронного ресурса выполняет его регистрацию в ОФЭРНиО. Такая ситуация приводит к широкому использованию незарегистрированных электронных ресурсов, которые не обладают статусом интеллектуальной собственности.

Следует отметить, что регистрация электронных ресурсов в ОФЭРНиО **выгодна институту**, т.к. она повышает **аттестационный показатель внедрения инноваций**. Поэтому для решения проблем информационной безопасности электронных ресурсов науки и образования целесообразно выполнять регистрацию от лица организации разработчика, т.е. вуза. При этом зарегистрированный электронный ресурс будет собственностью, как автора, так и вуза (рисунок 2).

Таблица 2

Электронные ресурсы учебного назначения

Название электронного ресурса	Свидетельство
-------------------------------	---------------

	ОФЭРНиО
Мультимедийный учебник по дисциплине «Информационные системы в экономике»	№7924 от 20.03.2007
Мультимедийный учебник по дисциплине «Информационные технологии в экономике»	№9486 от 20.11.2007
АРМ менеджера коммерческого предприятия	№9498 от 23.11.2007
Мультимедийный учебник по дисциплине «Информационные системы маркетинга»	№9644 от 20.12.2007
Мультимедийный учебно-методический комплекс по дисциплине «Информационные технологии управления»	№12271 от 05.02.2009
Мультимедийный учебно-методический комплекс по дисциплине «Информационные технологии в коммерческой деятельности»	№12274 от 05.02.2009
Методика разработки мультимедийной образовательной среды (Рисунок – Анимация - Изображение – Схема - Автоматизация) РАИСА для формирования учебно-методических комплексов	№15265 от 27.01.2010
Шаблон темы для формирования тем мультимедийных учебно-методических комплексов информационных дисциплин.	№15266 от 27.01.2010
Курс дистанционного обучения «Мультимедийные технологии в преподавании информационных дисциплин»	№15267 от 27.01.2010
Мультимедийный курс «Информационные системы в торговле»	№16509 от 13.12.2010
Мультимедийный практикум «Проектирование автоматизированной системы обучения специалистов торговли»	№16648 от 24.01.2011
Деловая игра «Используй информационные системы и технологии»	№17348 от 01.08.2011

Для реализации такой регистрации необходимо организовать творческий коллектив из разработчиков электронных ресурсов и специалиста вуза по их регистрации в ОФЭРНиО и стимулировать его деятельность, например путем инициирования НИР из внутренних ресурсов института или в результате формирования и ведения отделения ОФЭРНиО на некоммерческой основе.

Следует отметить положительный опыт Челябинского института (филиала) Российского государственного торгово-экономического университета (РГТЭУ) в решении рассматриваемой проблемы. За 2008-2009 год выполнена

НИР, в результате которой в Челябинском институте (филиале) РГТЭУ создан банк интеллектуальной собственности, состоящий из 12 мультимедийных материалов (смотри таблицу 3). При этом все материалы зарегистрированы в ОФЭРНиО [4, с.64,65].

Таблица 3

Перечень мультимедийных материалов

№ п/п	Автор	Дисциплина	Специальность
1.	Лысенко Ю.В.	Финансы, денежное обращение, кредит	Финансы и кредит, бухгалтерский учет, анализ и аудит
2.	Лаврентьева И.В.	Управление персоналом	Менеджмент организации
3.	Ярушева С.А	Поведение потребителей	Маркетинг, коммерция, товароведение и экспертиза товаров
4	Лысенко Ю.В.	Финансы предприятий	Финансы и кредит, бухгалтерский учет, анализ и аудит
5	Лаврентьева И.В.	Организационное поведение	Менеджмент организации
6	Базаров Р.А., Бражников Д.А.	Криминология	Юриспруденция
7.	Горюнов В.Е	Государство и право	Юриспруденция
8.	Богатенков С.А.	Информационные системы маркетинга	Маркетинг
9	Литвинова Н.Ю., Богатенков С.А.	Информационные технологии управления	Менеджмент организации
10	Путилова М.Д.	Страхование	Финансы и кредит, бухгалтерский учет, анализ и аудит
11	Богатенков С.А.	Информационные технологии в коммерческой деятельности	Коммерция
12	Богатенков С.А.	Информационные технологии в экономике	Экономика и управление на предприятии торговли и туризма

Для формирования и ведения ОТДЕЛЕНИЯ ОФЭРНиО с ФОНДОМ необходимо заключить договор, в соответствии с которым определяются права и обязанности сторон [1]:

- ФОНД обязуется оказывать информационную, организационную, методическую и программную поддержку ОТДЕЛЕНИЮ по организации и ведению ОТДЕЛЕНИЯ Объединённого фонда электронных ресурсов «Наука и образование»;
- ФОНД обязуется информацию об ОТДЕЛЕНИИ разместить на информационном портале www.ofernio.ru;
- ФОНД обязуется обеспечивать правовое сопровождение информации о результатах регистрации электронных ресурсов науки и образования;
- ФОНД имеет право в случае конфликтных ситуаций взаимодействия ОТДЕЛЕНИЯ с авторами и организациями-разработчиками своего региона вмешиваться для разрешения спорной ситуации;
- ОТДЕЛЕНИЕ обязуется строго руководствоваться в своей деятельности нормативными и методическими документами, технологиями ФОНДа;
- ОТДЕЛЕНИЕ имеет право вести регистрацию электронных ресурсов науки и образования в своем регионе в соответствии со статусом отделения (региональное/специализированное).

Таким образом, в результате исследования проблем информационной безопасности электронных ресурсов обоснована целесообразность их регистрации в объединенном фонде электронных ресурсов «Наука и образование». Предложены пути сотрудничества разработчиков и администрации вуза для повышения эффективности процедуры регистрации, состоящие в инициировании НИР из внутренних ресурсов института или в формировании и ведении отделения ОФЭРНиО на некоммерческой основе.

Библиографический список

1. Сайт объединенного фонда электронных ресурсов «Наука и образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ofernio.ru> (дата обращения 10.10.2011)
2. Сайт компании «Гарант» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru> (дата обращения 10.10.2011).
3. Мультимедийный учебник по дисциплине «Информационные технологии в экономике» / С.А. Богатенков, Н.М.Богатенкова. – М: Регистр. в ОФЭР-НиО, № 9486, 14.12.2007
4. Богатенков С.А. Особенности внедрения мультимедийных технологий

в образовательную деятельность вузов // Социокультурные аспекты развития регионов: сб. науч. тр. – Челябинск: НОУ ЧИЭП им.М.В.Ладошина, 2009. – 260 с.

М.В. Куделина, Е.С. Магомедова

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ВУЗОВ

В развитии компьютерной техники и программного обеспечения вузы сыграли ключевую роль. В них разрабатываются, испытываются и внедряются передовые проекты в сфере ИТ. С ростом киберпреступности защита конфиденциальной информации и разработок в учебных учреждениях становится особенно актуальной.

Вуз – инфраструктура, обладающая огромным банком данных, содержащим информацию разного характера. Это не только учебные методички в электронном виде, но и важные проектно-исследовательские наработки. Рост преступлений в сфере высоких технологий диктует свои требования к защите ресурсов вычислительных сетей учебных заведений и ставит задачу построения собственной интегрированной системы безопасности. Ее решение предполагает наличие нормативно-правовой базы, формирование концепции безопасности, разработку мероприятий, планов и процедур по безопасной работе, проектирование, реализацию и сопровождение технических средств защиты информации (СЗИ) в рамках образовательного учреждения. Эти составляющие определяют единую политику обеспечения безопасности информации в вузе.

Проблема обеспечения информационной безопасности в рамках любого государства в последнее время все чаще является предметом обсуждения не только в научных кругах, но и на политическом уровне. Данная проблема также становится объектом внимания международных организаций, в том числе и ООН.

Современный этап развития общества характеризуется возрастающей ролью электронных ресурсов, представляющих собой совокупность информации, информационной инфраструктуры, субъектов, осуществляющих сбор, формирование, распространение и использование информации, а также системы регулирования возникающих при этом отношений.

Стремительный рост компьютерных технологий в различных сферах человеческой деятельности, с одной стороны, позволил обеспечить высокие достижения в этих сферах, а с другой стороны, стал источником самых непредска-

зубных и вредных для человеческого общества последствий. В результате, можно говорить о появлении принципиально нового сегмента международного противоборства, затрагивающего как вопросы безопасности отдельных государств, так и общую систему международной безопасности на всех уровнях.

Новые технологии порождают и новые преступления. Согласно унификации Комитета министров Европейского Совета определены криминальные направления компьютерной деятельности. К ним относятся:

- компьютерное мошенничество;
- подделка компьютерной информации;
- повреждение данных или программ;
- компьютерный саботаж;
- несанкционированный доступ к информации;
- нарушение авторских прав.

Актуальность проблемы информационной безопасности заключается:

- в особом характере общественной опасности возможных преступлений;
- в наличии тенденции к росту числа преступлений в информационной сфере;

- в неразработанности ряда теоретических положений, связанных с информационной безопасностью.

Прежде всего, необходимо обратить внимание на то, что понятие «информационный ресурс» возникло не в процессе переосмысления роли информации во всех видах общественной деятельности, как утверждают многие, а в результате внедрения в исследования по созданию и интеграции информационных служб программно-целевого подхода.

В рамках программно-целевого подхода информация рассматривается как один из видов ресурсов при реализации целевых программ наряду с рабочей силой, материалами, оборудованием, энергией, денежными средствами и т. д.

В зависимости от носителей информации информационные ресурсы предлагается разделить на следующие основные классы.

1. Документы.
2. Персонал (память людей).
3. Организационные единицы.
4. Промышленные образцы, рецептуры и технологии, конструкционные материалы, программные продукты, технические системы (объекты).
5. Научный инструментарий.

В 2006 г. был принят Национальный стандарт РФ «Методы и средства обеспечения безопасности. Часть I. Концепция и модели менеджмента безопас-

ности информационных и телекоммуникационных технологий» (ГОСТ Р ИСО/МЭК 13335-1-2006), определяющий *информационную безопасность* как «все аспекты, связанные с определением, достижением и поддержанием конфиденциальности, целостности, доступности, неотказуемости, подотчетности, аутентичности и достоверности информации или средств ее обработки».

Одним из важнейших аспектов информационной безопасности является определение и классификация возможных угроз безопасности.

Угроза безопасности – совокупность условий и факторов, создающих опасность жизненно важным интересам личности, общества и государства.

Среди возможных угроз можно выделить следующие:

По источнику угрозы:

- внешние – связанные со стихийными бедствиями, техногенными, политическими, социальными факторами, развитием информационных и коммуникационных технологий, другими внешними воздействиями;

- внутренние – связанные с отказами вычислительной и коммуникационной техники, ошибками программного обеспечения.

- По природе возникновения:

- естественные (объективные) – вызванные воздействием на информационную среду объективных физических процессов или стихийных природных явлений, не зависящих от воли человека;

- искусственные (субъективные) – вызванные воздействием на информационную сферу человека.

- непреднамеренные (случайные) угрозы – ошибки программного обеспечения, персонала, отказы вычислительной и коммуникационной техники и т.д.;

- преднамеренные (умышленные) угрозы – неправомерный доступ к информации, разработка специального программного обеспечения, используемого для осуществления неправомерного доступа, разработка и распространение вирусных программ и т.д. Преднамеренные угрозы обусловлены действиями людей.

По цели реализации:

- нарушение конфиденциальности (угроза раскрытия) заключается в том, что информация становится известной пользователю, который не авторизован для этого. В терминах компьютерной безопасности угроза раскрытия имеет место всякий раз, когда получен несанкционированный доступ к некоторой секретной информации, хранящейся в вычислительной системе или передаваемой от одной системы к другой. Иногда в связи с угрозой

- раскрытия используется термин «утечка информации»;

- нарушение целостности (угроза целостности) включает в себя любое несанкционированное изменение информации, хранящейся в вычислительной системе или передаваемой из одной системы в другую. Когда нарушитель преднамеренно изменяет информацию, мы говорим, что целостность этой информации нарушена. Целостность также будет нарушена, если к несанкционированному изменению приводит случайная ошибка. Санкционированными изменениями являются те, которые сделаны определенными лицами с обоснованной целью;

- нарушение доступности (угроза отказа служб /отказа в обслуживании) возникает всякий раз, когда в результате преднамеренных действий, предпринятых другим пользователем, умышленно блокируется доступ к некоторому ресурсу вычислительной системы. Например, если один пользователь запрашивает доступ к службе, а другой предпринимает что-либо для недопущения этого доступа, мы говорим, что имеет место отказ службы. Блокирование может быть постоянным, так чтобы запрашиваемый ресурс никогда не был получен, или оно может вызвать только задержку запрашиваемого ресурса, достаточно долгую для того, чтобы он стал бесполезным.

По характеру воздействия:

- активные;

- пассивные.

- По объекту воздействия угрозы:

- воздействующие на информационную среду в целом;

- воздействующие на отдельные элементы информационной среды.

Основные проблемы информационной безопасности связаны прежде всего с умышленными угрозами (действиями людей), так как они являются основной причиной и движущей силой преступлений и правонарушений. В то же время средства вычислительной техники (прежде всего ЭВМ), встраиваясь в систему отношений по поддержанию информационной безопасности, оказывают на них определенное воздействие. В отдельных случаях ЭВМ функционируют как источники повышенной опасности, и тогда нарушение установленных правил их эксплуатации может привести к нарушению информационной безопасности.

В современных условиях всеобщей информатизации и развития информационных техно логий усиливаются угрозы национальной безопасности Российской Федерации в информационной сфере. Концепцию национальной безопасности РФ применительно к информационной сфере развивает Доктрина информационной безопасности Российской Федерации.

В Доктрине указывается, что обеспечение информационной безопасности РФ играет ключевую роль в обеспечении национальной безопасности РФ. При этом одним из приоритетных направлений государственной политики в области обеспечения информационной безопасности РФ является совершенствование подготовки кадров, развитие образования в области информационной безопасности. Особую роль в решении этих задач играют вузы.

Российская высшая школа переживает период адаптации не только к объективным процессам информационного общества, но и к новым социально-политическим условиям с разноплановыми проявлениями конкурентной борьбы. Создание эффективных механизмов управления информационными ресурсами системы высшего образования в современных условиях невозможно без научного обоснования и практической реализации сбалансированной политики информационной безопасности вуза, которая может быть сформирована на основе решения следующих задач:

- анализ процессов информационного взаимодействия во всех сферах основной деятельности российского технического вуза: информационных потоков, их масштаба и качества, противоречий, конкурентной борьбы с выявлением собственников и соперников;

- разработка качественного и простого количественного (математического) описания информационного взаимодействия;

- введение количественных индикаторов и критериев открытости, безопасности и справедливости информационного обмена;

- разработка сценариев необходимости и значимости баланса в информационной открытости и конфиденциальности;

- определение роли и места политики информационной безопасности в управлении информационными ресурсами вуза и выработка согласующихся принципов и подходов;

- формулировка основных составляющих политики: целей, задач, принципов и ключевых направлений обеспечения информационной безопасности;

- разработка базовых методик управления процессом обеспечения политики информационной безопасности;

- подготовка проектов нормативно-правовых документов.

Давно известно, а к настоящему времени строго научно доказано, что информация может оказывать очень большое влияние на мировоззрение, психоэмоциональное состояние и поведение не только отдельно взятых индивидуумов, но и коллективов людей и даже общества в целом. При современном состоянии средств массовой информации открываются практически неограни-

ченные возможности информационного воздействия в глобальном масштабе. Вузы имеют дело с большими коллективами молодых людей, особенно поддающихся такому воздействию. Поэтому игнорировать данный вопрос просто преступно.

В современном вузе хранится и обрабатывается огромное количество различных данных, связанных не только с обеспечением учебного процесса, но и с научно-исследовательскими и проектно-конструкторскими разработками, персональные данные студентов и сотрудников, служебная, коммерческая и иная конфиденциальная информация.

Специфика защиты информации в образовательной системе заключается в том, что вуз – публичное заведение с непостоянной аудиторией, а также место повышенной активности «начинающих «киберпреступников».

Основную группу потенциальных нарушителей в вузе составляют студенты, ряд из них имеют достаточно высокий уровень подготовки. Возраст (от 18 до 23 лет) и юношеский максимализм побуждают таких людей блеснуть знаниями перед сокурсниками: устроить вирусную эпидемию, получить административный доступ и «наказать» преподавателя, заблокировать выход в Интернет и т. д. Достаточно вспомнить, что первые компьютерные правонарушения родились именно в вузе (червь Морриса).

Особенности вуза как объекта информатизации связаны также с многопрофильным характером деятельности, обилием форм и методов учебной работы, пространственной распределенностью инфраструктуры (филиалы, представительства). Сюда же можно отнести и многообразие источников финансирования, наличие развитой структуры вспомогательных подразделений и служб (строительная, производственная, хозяйственная деятельность), необходимость адаптации к меняющемуся рынку образовательных услуг, потребность в анализе рынка труда, отсутствие общепринятой формализации деловых процессов, необходимость электронного взаимодействия с вышестоящими организациями, частое изменение статуса сотрудников и обучаемых.

Несколько облегчает проблему то, что вуз представляет собой стабильную, иерархическую по функциям управления систему, обладающую всеми необходимыми условиями жизнедеятельности и действующую на принципах централизованного управления (последнее означает, что в управлении задачами информатизации может активно использоваться административный ресурс).

Указанные выше особенности обуславливают необходимость соблюдения следующих требований:

- комплексная проработка задач информационной безопасности, начиная с концепции

- и заканчивая сопровождением программно-технических решений;

- привлечение большого числа специалистов, владеющих содержательной частью деловых процессов;

- использование модульной структуры корпоративных приложений, когда каждый

- модуль покрывает взаимосвязанную группу деловых процедур или информационных сервисов

- при обеспечении единых требований к безопасности;

- применение обоснованной последовательности этапов в решении задач информационной безопасности;

- документирование разработок на базе разумного применения стандартов, что гарантирует создание успешной системы;

- использование надежных и масштабируемых аппаратно-программных платформ и технологий различного назначения, обеспечивающих необходимый уровень безопасности.

С точки зрения архитектуры в корпоративной информационной среде можно выделить три уровня, для обеспечения безопасного функционирования которых необходимо применять различные подходы:

- оборудование вычислительной сети, каналов и линий передачи данных, рабочих мест пользователей, системы хранения данных;

- операционные системы, сетевые службы и сервисы по управлению доступом к ресурсам, программное обеспечение среднего слоя;

- прикладное программное обеспечение, информационные сервисы и среды, ориентированные на пользователей.

Активное внедрение Интернета и новых информационных технологий в образовательный процесс и систему управления вузом создало предпосылки к появлению корпоративных сетей.

Корпоративная сеть вуза – это информационная система, включающая в себя компьютеры, серверы, сетевое оборудование, средства связи и телекоммуникации, систему программного обеспечения, предназначенную для решения задач управления вузом и ведения образовательной деятельности.

Корпоративная сеть обычно объединяет не только структурные подразделения вуза, но и их региональные представительства. Ранее недоступные для вуза, в настоящее время эти сети стали активно внедряться в образовательные

структуры в связи с массовым распространением Интернета и его доступностью.

Комплексная информационная безопасность вуза – система сохранения, ограничения и авторизованного доступа к информации, содержащейся на серверах в корпоративных сетях вузов, а также передаваемая по телекоммуникационным каналам связи в системах дистанционного обучения.

В более широком смысле термин «комплексная информационная безопасность вуза» включает в себя два аспекта: систему защиты интеллектуальной информационной собственности вуза от внешних и внутренних агрессивных воздействий и систему управления доступом к информации и защиты от агрессивных информационных пространств. В последнее время, в связи с неконтролируемым массовым развитием Интернета, последний аспект безопасности становится особенно актуальным. Под термином «информационное пространство» понимается информация, содержащаяся на серверах в корпоративных сетях учебных заведений, учреждений, библиотек и в глобальной сети Интернет, на электронных носителях информации, а также передаваемая по телевизионным каналам связи или по телевидению.

Агрессивное информационное пространство – это информационное пространство, содержание которого может вызвать проявления агрессии у пользователя как сразу же после информационного воздействия, так и через некоторое время (отдаленный эффект). Термин основан на гипотезе, что информация в определенных формах и содержании может вызвать определенные эффекты с проявлением агрессии и враждебности.

Проблемы комплексной информационной безопасности корпоративных сетей вузов гораздо шире, разнообразнее и острее, чем в других системах. Это связано со следующими особенностями:

- корпоративная сеть вуза строится обычно на концепции «скудного финансирования» (оборудование, кадры, нелицензионное программное обеспечение);

- как правило, корпоративные сети не имеют стратегических целей развития. Это значит, что топология сетей, их техническое и программное обеспечение рассматриваются с позиций текущих задач;

- в одной корпоративной сети вуза решаются две основные задачи: обеспечение образовательной и научной деятельности и решение задачи управления образовательным и научным процессами. Это означает, что одновременно в этой сети работает несколько автоматизированных систем или подсистем в рамках одной системы;

-корпоративные сети гетерогенны как по оборудованию, так и по программному обеспечению в связи с тем, что создавались в течение длительного времени для разных задач;

-планы комплексной информационной безопасности, как правило, либо отсутствуют, либо не соответствуют современным требованиям.

В такой сети возможны как внутренние, так и внешние угрозы безопасности информации:

- попытки несанкционированного администрирования баз данных;
- удаление информации, в том числе библиотек;
- запуск игровых программ;
- установка вирусных программ и троянских коней;
- несанкционированная откатка из Интернета нелицензионного софта и установка его на рабочие станции;
- попытки проникновения в системы бухгалтерского учета;
- поиск «дыр» в ОС, firewall, Proxy-серверах;
- попытки несанкционированного удаленного администрирования ОС;
- сканирование портов и т. п.

Источниками возможных угроз информации являются:

- компьютеризированные учебные аудитории, в которых проходит учебный процесс;
- Интернет;
- рабочие станции неквалифицированных в сфере информационной безопасности работников вуза.

Анализ информационных рисков можно разделить на следующие этапы:

- классификация объектов, подлежащих защите, по важности;
- определение привлекательности объектов защиты для взломщиков;
- определение возможных угроз и вероятных каналов доступа на объекты;
- оценка существующих мер безопасности;
- определение уязвимостей в обороне и способов их ликвидации;
- составление ранжированного списка угроз;
- оценка ущерба от несанкционированного доступа, атак в отказе обслуживания, сбоев в работе оборудования.

Основные объекты, нуждающиеся в защите от несанкционированного доступа:

- бухгалтерские ЛВС, данные планово-финансового отдела, а также статистические и архивные данные;
- серверы баз данных;

- консоль управления учетными записями;
- www/ftp-серверы;
- ЛВС и серверы исследовательских проектов.

Как правило, связь с Интернетом осуществляется сразу по нескольким линиям связи (оптоволоконная магистраль, спутниковые и радиоканалы). Отдельные каналы предоставляются для связи с другими университетами или для безопасного обмена данными.

Чтобы исключить риски, связанные с утечкой и порчей передаваемой информации, такие сети не должны подключаться к глобальным сетям и общей университетской сети.

Критически важные узлы для обмена данными университета (например, бухгалтерская ЛВС) также должны существовать отдельно.

Само собой разумеется, что при такой важности, сложности и острой актуальности рассматриваемых проблем для их эффективного решения необходим прочный и достаточно развитый научно-методический базис. Учитывая это обстоятельство, Госкомвуз еще в 1992 г. включил в план научных работ межвузовскую программу «Методы и технические средства обеспечения безопасности информации». В программу входило проведение исследований в широком диапазоне проблем – от формирования целостной теории защиты информации и защиты от информации до точных перспективных методов и средств решения соответствующих задач.

Данный вопрос заслуживает серьезного внимания, причем иницилирующая роль должна принадлежать организаторам учебного процесса. На их плечи также ложится задача согласования перечня и объемов преподаваемых дисциплин с реальными требованиями, предъявляемыми к молодым специалистам в области информационной безопасности. Так, практика последних лет показывает, что зачастую выпускники вузов не готовы работать в реальных условиях, обладая глубокими теоретическими знаниями лишь по отдельным аспектам защиты информации.

Например, практически не рассматриваются в учебных курсах вопросы экономической эффективности разрабатываемых или используемых систем защиты. В большинстве случаев дается лишь указание на то, что данный анализ необходим. Аналогичная ситуация зачастую складывается и с вопросами использования международных стандартов. Подробно изучая разработанные методы криптографической защиты информации, дипломированные специалисты

зачастую не могут решать проблемных задач при работе с системами, ориентированными на международный уровень.

Вопрос выработки у студентов практических навыков является одним из наиболее острых в учебном процессе. В действующих государственных программах время, отводимое для прохождения студентами практики, несравнимо со временем, отводимым для теоретического изучения материала.

В качестве примера рассмотрим информационную систему Дагестанского Государственного Университета.

Информационная система «Университет» начала разрабатываться в 2001 году группой сотрудников Вычислительного Центра (ВЦ) Дагестанского Государственного Университета Кабачевским Андреем, Амирбековым Русланом и Алиевым Магомедом и была внедрена в 2006 году. Постоянно развиваясь, система «Университет» представляет собой комплекс приложений, объединенных в единую информационную среду. Это сочетание новейших информационных технологий с современными тенденциями управления ВУЗом.

Главное назначение АИС «Университет» – автоматизация процесса обучения студентов, учет текущей успеваемости, статистика, реализация учебных планов.

Все средства и механизмы, используемые в АИС «Университет», делают ее простой и удобной в изучении и работе. Опыт внедрения АИС в ДГУ показал, что при использовании системы:

- качественно уменьшается нагрузка на методистов и секретарей деканатов;
- сокращается бумажный документооборот;
- упрощается система оповещения студентов;
- повышается безопасность обрабатываемых данных.

При написании АИС «Университет» был использован объектно-ориентированный язык программирования VisualBasic.NET. В системе использован:

- проприетарный набор серверов для нескольких служб Интернета от компании Майкрософт - InternetInformationServices 6.0;
- аппаратно-программный комплекс ASP.NET 1.2;
- программное обеспечение – framework 1.2.

При этом предусмотрено четыре группы пользователей: администраторы, операторы, пользователи, пользователи системы HEAD (статистика). АИС содержит в себе такие приложения, как «Система Деканат», «Студент», «УМУ» (учебно-методическое управление) , «HEAD».

1) В приложении «Система Деканат» можно просмотреть составы кафедр университета, списки студентов, контроль модульно-рейтинговой системы и т.п.

The screenshot shows the 'СИСТЕМА ДЕКНАТ' web application. The main menu includes 'Студенты', 'Учеба', 'Настройки', 'Отчеты', and 'Root'. The current page is 'Преподаватели' (Teachers) for the 'Биофизика и биофизики' department. A table lists the following teachers:

Фамилия	Имя	Отчество	Звание
Абдуллаев	Вагаб	Рафикович	Старший преподаватель
Абдурахманов	Ради	Гамзабекович	Доцент
Бекенов	Керим	Султанбекович	Старший преподаватель
Джафарова	Альбина	Мельдиновна	Старший преподаватель
Исмаилова	Жамиля	Грамидиновна	Старший преподаватель
Клечанов	Нисред	Кадирович	Профессор
Мейланов	Иззет	Сиражудинович	Профессор
Мирская	Руслана	Олеговна	Доцент
Нурмагомедова	Парижат	Мусалаевна	Доцент
Пиаскина	Елена	Владимировна	Доцент
Саидов	Магомедрасул	Будавевич	Доцент
Халилов	Рустам	Абдуразакович	Доцент
Шейхова	Рукият	Гаджимурадовна	Доцент
Эмирбеков	Эмирбек	Зиядович	Профессор

Below the table is a search form with fields for 'Фамилия', 'Имя', 'Отчество', 'Науч. степень' (Candidate of Architectural Sciences), 'Должность' (None specified), 'Ставка' (0), and a checkbox for 'почасовик'. There is also a field for 'Дополнительная информация'.

The screenshot shows the 'СИСТЕМА ДЕКНАТ' web application. The main menu includes 'Студенты', 'Учеба', 'Настройки', 'Отчеты', and 'Root'. The current page is 'Список студентов' (Student List) for the 'История' (History) specialty. The form shows 'Форма обучения' (Daytime), 'Курс' (1), and 'Группа' (None specified). A button 'Отобразить список' is visible. Below the form, a table lists 37 students:

ФИО	Группа
АБАКАРОВА УМУРАЗИЯТ МАКСИМОВНА	1
АБДУРАХМАНОВ АМИР АЙНАЗОВИЧ	2
АПИБЕКОВА ЭЛЬВИРА ИЛЬМАРОВНА	2
АПИБЕВ МУХТАР САПАМОВИЧ	2
АПИБЕВА БАХТИКАЙ АХМЕДОВНА	1
АПИСУЛТАНОВ РАМАЗАН УСТАРОВИЧ	1
АМИРБЕКОВ ШАМИЛЬ РАБАДАНОВИЧ	2
АРАСОВ ЯШАР ЮСИФ ОГЛЫ	1
БАЙСАИДОВА МАДИНА АЛИСОЛТАНОВНА	1
БАЛАБЕКОВ АЗАМАТ ВЕЛИБЕКОВИЧ	2
ГАДАЯТОВА ТУРИЯ ОКТАЕВНА	1
ГАДЖИМАГОМЕДОВА ПАТИМАТ АХМЕДОВНА	1
ГАДЖИМАХАТОВА САБРИНА ПАТИНОВАСОВНА	2
ЗАЙНУЛБИДОВА РИСАЛАТ ВАКИЛОВНА	2
ЗУГУМОВА БАРИЯТ АБДУЛМАЛИКОВНА	2
ИСАЕВ ХАСАН РАСУЛОВИЧ	1
ИСМАИЛОВ ТАГИР РАМИЗОВИЧ	1
КАЙДИЕВ МАГОМЕД БАГАМЕДОВИЧ	1
КУЛАНОВА САБИНА СОВУРЯТОВНА	2
КУРБАНОВ КУРБАН ГАСАНБЕКОВИЧ	1
КУРБАНОВА ПАТИМАТ НАЗИРОВНА	2
ПАДАЕВА МАДИНА ЮСУФОВНА	1
МАГОМЕДОВ КУРБАН РАМАЗАНОВИЧ	2
МАГОМЕДОВ РУСПАН МУХУМАЕВИЧ	1
МАГОМЕДОВА НАЗАВАТ ШАМСУТДИНОВНА	1
МАГОМЕДОВА УМУРИЗА РУСПАНОВНА	2
МАМАЕВА ДЖЕННЕТ САЛМУТДИНОВНА	1
МУРТАЗАПИЕВА МАККА МАГОМЕДОВНА	1

Список выпускников - Microsoft Internet Explorer

Address: https://www.isu.icc.dgu.ru/DeanOffice/gradist.aspx

СИСТЕМА "ДЕКАНАТ"

Студенты Учеба Настройки Отчеты Root

На главную

Список выпускников

Специальность:

Форма обучения: Дневная Бюджетная платная платная (в.ю)

Год окончания:

Всего 37 чел.

ФИО	Серия	№ диплома	Рег. № диплома	Дата окончания	Дата аттест. кон.и	№ приказа	Дата приказа	Квалификация
АБДУЛМАНАПОВ СУЛТАН ГАБИБУЛАЕВИЧ				01.07.1997		480	01.07.1997	
АБДУРАХМАНОВ ГАДЖИМУРАД МАГОМЕДБЕКОВИЧ				01.07.1997		480	01.07.1997	
АДАЛОВА ЗАРЕМА ДЖАМАЛУДИНОВНА				01.07.1997		480	01.07.1997	
АЛИЕВ ШАМИЛЬ ГАБИБУЛАЕВИЧ				01.07.1997		480	01.07.1997	
АЛИХАЗ УМОВ НАЗИР ПАЙЗУЛАЕВИЧ				01.07.1997		480	01.07.1997	
АЛИХАНОВ МУСА АЛИХАНОВИЧ				01.07.1997		480	01.07.1997	
АХМЕДИЛОВА ЭММА АХМЕДОВНА				01.07.1997		480	01.07.1997	
БАЛАБЕКОВ ГАМЗАТ АЙДИНОВИЧ				01.07.1997		480	01.07.1997	
БИЙГИШИЕВ АТАЙ МАХМУДОВИЧ				01.07.1997		480	01.07.1997	
ГАДЖИЕВА ФАРИДА ГАРУНОВНА				01.07.1997		480	01.07.1997	
ГАДЖИРАМАЗАНОВ НЕБИ ГАДЖИМАГОМЕДОВИЧ				01.07.1997		480	01.07.1997	
ГАСАНОВ РУСПАН ФУЗУЕВИЧ				01.07.1997		480	01.07.1997	
ДАДАЕВА САИДА БАСЫРОВНА				01.07.1997		480	01.07.1997	
ДЖУМАЕВ АСЛАН КЕРИМОВИЧ				01.07.1997		480	01.07.1997	
ЗУХРАБОВ ГАСАНБЕК МИРЗАБЕКОВИЧ				01.07.1997		480	01.07.1997	
ИБРАГИМОВ РАХМАН ГАБИБУЛАЕВИЧ				01.07.1997		480	01.07.1997	
КАЛАЕВА АНЖЕЛИКА МОИСЕЕВНА				01.07.1997		480	01.07.1997	
КОЗЫМОВ ТАМАЗ АЛЕКСЕЕВИЧ				01.07.1997		480	01.07.1997	
КУРБАНОВ РУСПАН МАГОМЕДЗАГИРОВИЧ				01.07.1997		480	01.07.1997	
МАГОМЕДОВ БАШИР АБДУЛАЕВИЧ				01.07.1997		480	01.07.1997	
МАГОМЕДОВ ЗУБАИР АБДУЛАХМЕДОВИЧ				01.07.1997		480	01.07.1997	
МАГОМЕДОВА МАРЖАНАТ МАГОМЕДСАИДОВНА				01.07.1997		480	01.07.1997	
МАГОМЕДОВА УМАКУСУМ БАГАУДИНОВНА				01.07.1997		480	01.07.1997	
МАГОМЕДРАСУЛОВ МАРАТ МАГОМЕДОВИЧ				01.07.1997		480	01.07.1997	
МАХТИЕВ ГАДЖИ НАБИЕВИЧ				01.07.1997		480	01.07.1997	
МИРЗАХАНОВ АРСЕН ФЕЗЛУДИНОВИЧ				01.07.1997		480	01.07.1997	
МИРЗОЕВ МИРЗА ПАЗАРЕВИЧ				01.07.1997		480	01.07.1997	

Done

Студенты: Контроль по модулям - Microsoft Internet Explorer

Address: https://www.isu.icc.dgu.ru/DeanOffice/attest.aspx

СИСТЕМА "ДЕКАНАТ"

Студенты Учеба Настройки Отчеты Root

На главную

Контроль по модулям

Специальность:

Форма обучения:

Курс:

Группа Специализация

Создание ведомостей:

- [Создать ведомость по дисциплине "Английский язык \(Немецкий язык\)" \(модуль № 1\)](#)
- [Создать ведомость по дисциплине "История стран Азии и Африки в новое время" \(модуль № 1\)](#)
- [Создать ведомость по дисциплине "История Дагестана конца XIX в. - XX в." \(модуль № 1\)](#)
- [Создать ведомость по дисциплине "Экономика" \(модуль № 1\)](#)
- [Создать ведомость по дисциплине "Введение в политологию" \(модуль № 1\)](#)
- [Создать ведомость по дисциплине "История стран Европы и Америки в новое время" \(модуль № 1\)](#)
- [Создать ведомость по дисциплине "История отечественной культуры" \(модуль № 1\)](#)
- [Создать ведомость по дисциплине "История России \(1917-1945 гг.\)" \(модуль № 1\)](#)

©Copyright 2006. Designed by Andrew.

Internet

Основная информация о каждом студенте может быть получена при необходимости деканатом факультета.

Информация о студенте - Microsoft Internet Explorer

Студент

Ф. И. О.: **КУДЕЛИНА МАРИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА** № З/К: **05008**

Место учебы

Филиал:	ДагГосУниверситет	Факультет:	Информатики и информационных технологий
Специальность:	Математические методы в экономике	Форма/Вид обуч-я:	Дневная
Курс:	3	Группа:	6
Специализация:	Математические методы в экономике	Подгруппы:	

Регистрация прохождения учебы Данные о студенте Успеваемость

Паспорт России Выдан: _____ Кем выдан: _____
 Серия: 8206 Номер: 163326

Дата рождения: 19.06.1992 Место рождения: , Россия, Дагестан Респ, , Махачкала
 Пол: жен Национальность: РУССКИЕ

Адрес прописки: , Россия, Дагестан Респ, , Махачкала г, , И.Шамиля пр-кт, д 46, корп а, кв 25
 Адрес прож-ния: , Россия, Дагестан Респ, , Махачкала г, , И.Шамиля пр-кт, д 46, корп а, кв 25

Телефоны: _____

Семья

Отец: _____ Место работы: _____
 Мать: _____ Место работы: _____
 Семейное положение: _____ Число детей: _____

Образование (законченное учебное заведение)

Выход

Информация о студенте - Microsoft Internet Explorer

Студент

Ф. И. О.: **КУДЕЛИНА МАРИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА** № З/К: **05008**

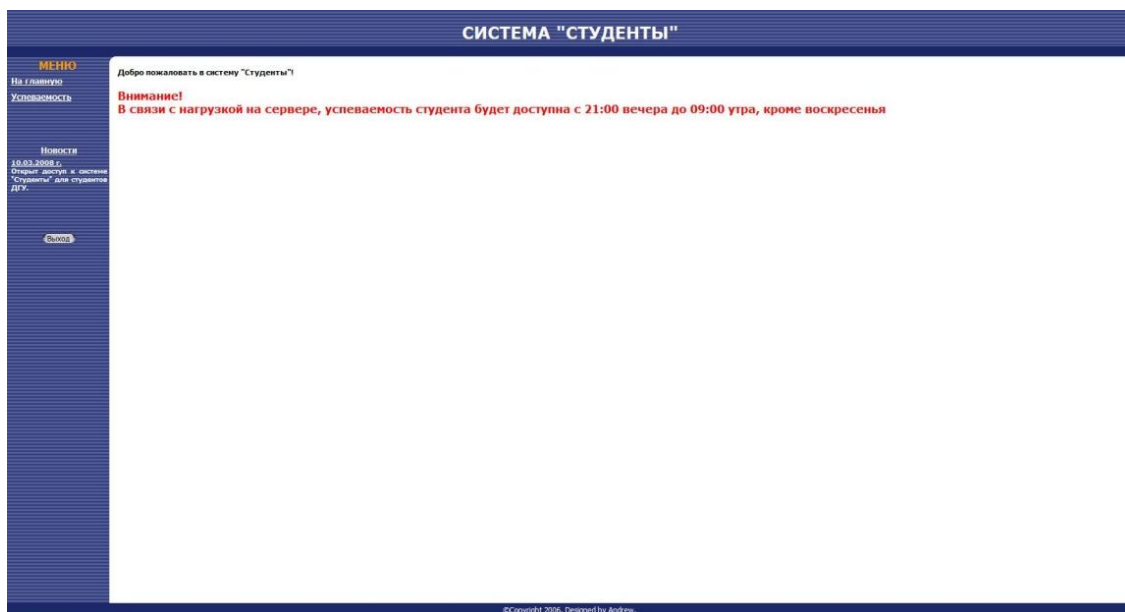
Место учебы

Филиал:	ДагГосУниверситет	Факультет:	Информатики и информационных технологий
Специальность:	Математические методы в экономике	Форма/Вид обуч-я:	Дневная
Курс:	3	Группа:	6
Специализация:	Математические методы в экономике	Подгруппы:	

Регистрация прохождения учебы Данные о студенте Успеваемость

Курс	Дата	№ приказа	Примечания
1	14.08.2008	2194-с	Зачислен в ДагГосУниверситет, на фак. Математический, спец. Математические методы в экономике, Дневная(Бюджетная), 1 курс
2	08.07.2009	2193	Перевод: на 2 курс с 1 курса
2	05.02.2010	42-а	Перевод: на фак. Информатики и информационных технологий с фак. Математического
3	14.09.2010	2815	Перевод: на 3 курс с 2 курса
4	11.07.2011	2523	Перевод: на 4 курс с 3 курса

2) Приложение «Студент» содержит в себе информацию об успеваемости студентов.



Необходимую информацию о результатах модульно-рейтинговой системы можно получить во вкладке «Успеваемость».

СИСТЕМА "СТУДЕНТЫ"

Ф. И. О.: КУДЕЛИНА МАРИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА
Фамилия: Дед Госинвичесветел
Место учебы: Факультет Информатики и информационных технологий
Специальность: Математические методы в экономике

Успеваемость

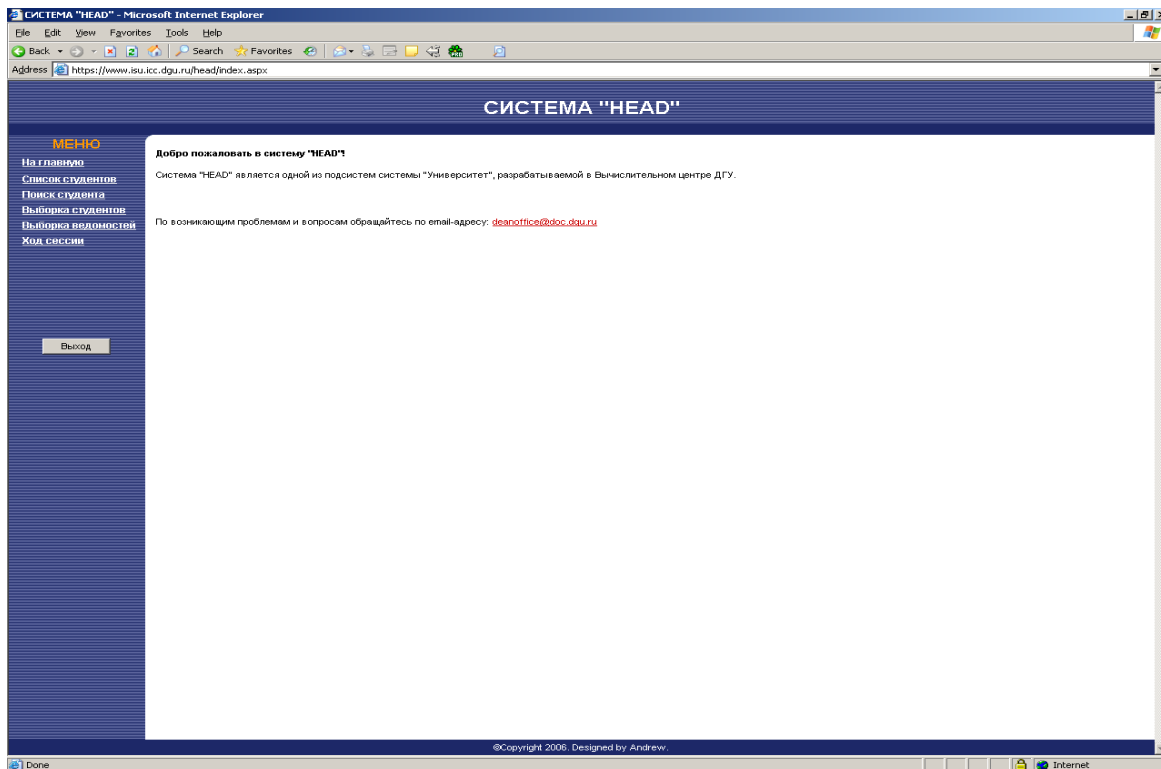
Семестр: 2 семестр

Название дисциплины	1 мод.	2 мод.	3 мод.	4 мод.	Курсовая	Зачет	Экзамен
Визуальная культура	96	96				зачет (96)	
Линейная алгебра	82	72	81			зачет (72)	970, (72)
Математический анализ	75	55	88				970, (55)
Алгоритмы и языки программирования	70	80				зачет (75)	970, (75)
Английский язык	51	51				зачет (51)	
Основы правоождения	51	51				зачет (51)	
История России	75	85					970, (80)
Микроэкономика	82	78					970, (80)

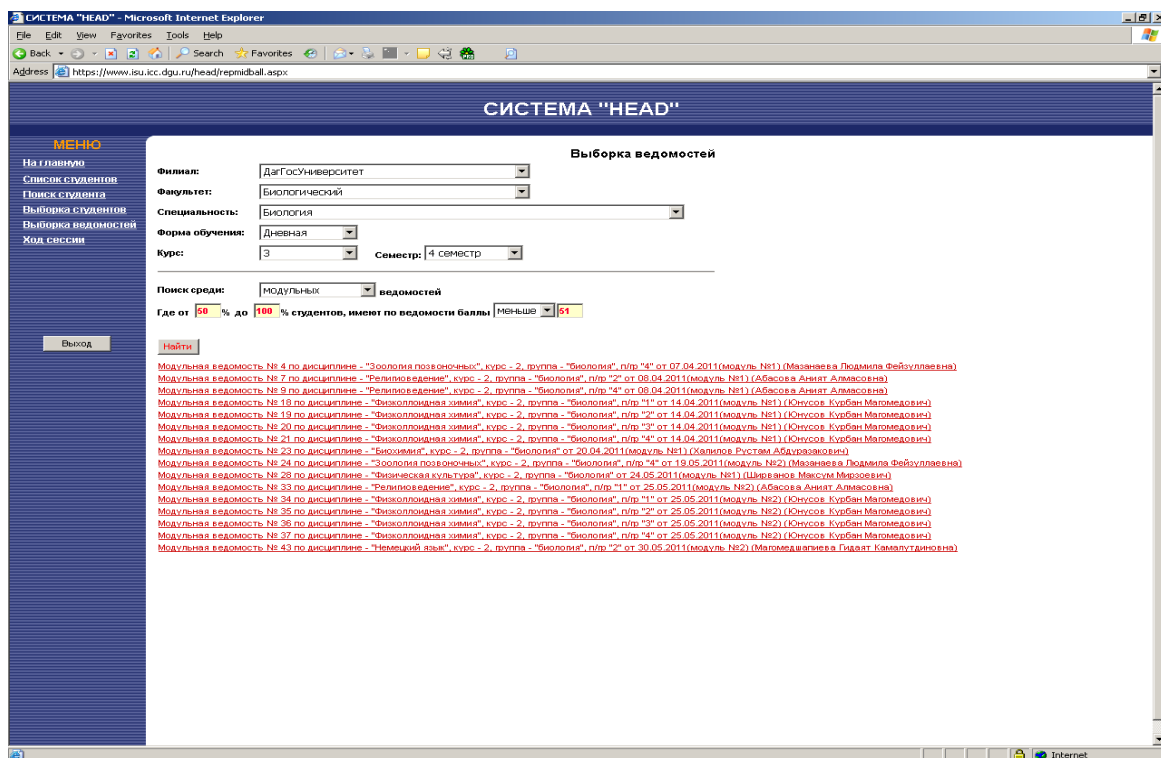
МЕНЮ
На главную
Успеваемость
Новости
18.03.2008 г.
Открыт доступ к системе "Студенты" для студентов ДГУ.
Выход

©Copyright 2006. Designed by Andreu.

3) Приложение «HEAD» представляет собой возможность статистической обработки информации и ее динамике, необходимой при учете и контроле успеваемости групп (в рамках факультета) и факультетов (в рамках университета).



Примером может служить выборка ведомостей по результатам модульно-рейтинговой системе.



Как же реализована система безопасности АИС « Университет»?

- защита передачи данных по уровню протокола HTTP реализовано в виде криптографического протокола SSL;
- пароли пользователей шифруются с помощью алгоритма криптографического хеширования SHA1;

- после 5 ошибочных попыток ввода пароля, система блокирует данный IP адрес;

- доступ извне ограничен диапазоном IP на основе IIS (InternetInformationServices);

- в качестве антивируса используется продукт с клиент-серверной архитектурой AVP 6.0 for Windows Servers;

АИС «Университет» находится в постоянной универсализации, в частности:

- учет состава студентов - автоматизация процессов, связанных с обучением студента в университете (зачисление, учет личных данных, проживание в общежитии и т.д.);

- расписание занятий факультетов;

- организация и проведение тестирования абитуриентов - ведение личных дел участвующих в тестировании, автоматизированное формирование расписания тестирования, аналитическая обработка результатов;

- организация автоматизированного отдела бухгалтерии.

Аналоги АИС «Университет» используются во многих вузах России, помогая им в организации контроля передачи информации, обеспечения экономической безопасности вуза, сохранности государственных секретов. И, естественно, ключевой задачей вуза должно стать обеспечение безопасности данной системы.

В современных условиях обеспечение информационной безопасности в вузах должно носить комплексный характер, причем как по целям, так и по способам и используемым средствам, включающим традиционные и новые, ориентированные на обеспечение информационной безопасности в автоматизированных системах. Принципиальное значение имеет и упомянутый вопрос о том, что в современных условиях информационная безопасность не может быть сведена к уже ставшей традиционной защите информации, которая становится все более актуальной проблемой.

Библиографический список

1. Информационная безопасность: учебное пособие. Часть 1. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2010. – 96 с.

2. Основы информационной безопасности: учеб. пособие для вузов / Е.Б. Белов, В.П. Лось, Р.В. Мещеряков, А.А. Шелупанов. – М.: Горячая линия-Телеком, 2006. – 544 с.

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ЛИЧНОСТНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Наше исследование посвящено рассмотрению двух взаимосвязанных проблем психологической безопасности личности и ее психологической защите. В том числе аспекту безопасности одаренной, творческой личности как фактор оптимизации развития творческого потенциала общества в целом.

Основное внимание исследователей при рассмотрении общения, информационного взаимодействия, функционирования средств массовой коммуникации в последнее время чаще всего сосредоточивалось на разработке новых способов и форм социального взаимодействия, современных информационно-коммуникативных технологий, направленных на социальное управление, развитие общества и личности. Очевидно, что без постоянного информационного контакта невозможно полноценное развитие человека и нормальное функционирование общества.

Вместе с тем информационно-коммуникативные процессы могут таить в себе опасности, представляющие реальную угрозу для развития личности и общества в целом. Условия кардинального реформирования российского общества качественно изменили взаимоотношения между людьми, выдвинув отношения конкуренции и борьбы на ведущее место в системе социальных отношений. Это отразилось на всех уровнях социального взаимодействия - от межличностного общения, до массовой коммуникации. Отношения конкуренции наряду с позитивным их влиянием на повышение инициативы и активности значительной части населения привели также к массовому использованию способов и приемов информационно-психологического воздействия.

Манипулирование людьми использование различных средств и технологий информационно-психологического воздействия стало достаточно обычным явлением в повседневной жизни экономической конкуренции и политической борьбе. Таким образом, понимание угроз психологической безопасности личности, механизмов их действия и возможностей психологической защиты становится не только теоретической проблемой, но и насущной потребностью психологической практики и повседневной жизни человека. Это определило направленность и проблематику нашего исследования, в котором предпринята попытка решения следующих основных задач:

1. Определить современное понимание личностной безопасности.
2. Выделить угрозы психологической безопасности личности и их основные источники.
3. Рассмотреть сущность психологических манипуляций как механизм скрытого психологического принуждения личности.
4. Показать, что массовое распространение психологических манипуляций выступает как основная угроза психологической безопасности личности.
5. Показать, что психологическая компетентность личности является важным способом обеспечения ее психологической безопасности.

Современная социализация обеспечивается в первую очередь реализацией потребностей личности в постоянной информационной связи и постоянном притоке информации, необходимой человеку для решения следующих задач:

- ориентировки в современной ситуации и социальной среде;
- развития общего кругозора;
- решения повседневных практических проблем;
- повышения профессионального уровня.

Современное понимание психологической безопасности личности рассмотрим как состояние защищенности личности, разнообразных социальных групп и объединений людей от воздействий, способных против их воли и желания изменять психические состояния и психологические характеристики человека, модифицировать его поведение и ограничивать свободу выбора.

Основными источниками распространения угроз для психологической личностной безопасности являются социальные системы, осознанно или неосознанно формирующие в сознании личности страхи, состояния тревоги и беспокойства. С одной стороны, выполняя функции управления, эти социальные системы обеспечивают регуляцию развития личности и ее поведения в обществе, а с другой, как было сказано выше, создают предпосылки для формирования массовых деструктивных состояний: беспокойства, депрессий и как следствие, психических девиаций.

Произошедшие изменения в обществе создали для человека качественно новые альтернативы выбора жизненного пути и его стратегий. В то же время эти явления оказали воздействие, вызвавшее у многих людей дезориентацию в особенностях современной социальной ситуации и направлениях ее развития, а в связи с этим – неопределенность в представлениях о перспективах собственного жизненного пути.

Средства массовой информации в большинстве своем также не дают возможности сориентироваться в окружающей обстановке, так как заняты борьбой за аудиторию, используя для этого сенсационность и другие приемы привлечения внимания, различные методы манипулятивного воздействия на психику людей.

Человек начинает остро чувствовать свою социальную незащищенность, неуверенность в собственном будущем, угрозу безопасности существования как полноценного гражданина и личности. Многие люди открыто заявляют, что они являются объектами манипулятивного воздействия. Значительная часть населения России отказывается от активного социального поведения и вместо действий, направленных на социальную и психологическую адаптацию к новым политическим и социально-экономическим условиям, люди отвечают на них раздражением, агрессивностью, нетерпимостью, увеличивая тем самым и без того значительный, практически предельный потенциал разрушительности в общественной психологии.

Отказ от жестких общественных связей в государстве, переход от детально регламентированного поведения людей с помощью целой системы социальных институтов принуждения (в том числе монопольной идеологии), посредством которых и осуществлялось социальное управление, порождает новые формы психологических манипуляций: более изощренных, связанных не с внешним принуждением, а с массированным воздействием на общественную и индивидуальную психологию людей через сферу неосознаваемых, нечетко осознаваемых и бессознательных реакций человеческой психики.

Психологическое манипулирование наиболее сильно воздействует на психику личности и социальных сообществ с повышенной тревожностью, эмоциональной нестабильностью, состояниями неудовлетворенности социальным статусом и т.п., порождая все большее деструктивное воздействие и взаимодействие в общественных сферах и создавая тем самым психологическую опасность.

Проблема потребностей и мотивации социального поведения человека - одна из сложнейших в психологической науке, разработке которой посвящено большое количество исследований и публикаций.

Для нашего исследования определяющим является наличие в структуре потребностно-мотивационной сферы личности такой базовой потребности, как потребность в безопасности.

Для удовлетворения этой потребности на, наш взгляд, важно обладать необходимым уровнем развития психологической компетентности личности.

Нами была предложена и апробирована программа развития психологической компетентности как условие обеспечения психологической личностной безопасности. Программа курсов развития психологической компетентности является системой передачи теоретических знаний и формирования основных психологических компетенций в парадигме интегративной психологии.

Содержание курсовых занятий обуславливает развитие психологической компетентности в континууме основных направлений современной психологической науки.

В Программе представлено оптимальное сочетание методов и форм, используемых в современной психологической практике:

- традиционные формы развития психологических компетенций: лекционные и практические занятия;
- методы активного социально-психологического обучения: упражнения, социально-ролевые игры, элементы тренинговых занятий;
- дыхательные психотехнологии: сеанс «Дыхание-музыка-движение», ре-бёфинг;
- направленные визуализации, медитативные практики.

Представленный формат программы позволяет использовать материалы в системе курсов повышения психологической компетентности у обучающихся старших классов средних школ, учреждений начального профессионального образования, у студентов учреждений среднего и высшего профессионального образования.

Программа является базовой основой для профессиональной деятельности психологов-практиков, также предназначена для повышения психологической компетенции педагогических кадров.

В нашем исследовании приняло участие 30 человек с повышенным уровнем тревожности, состояниями психической напряженности, незащищенности, неудовлетворенности своим положением в обществе. В начале эксперимента эти люди испытывали состояние сильного опасения за свое будущее, за будущее детей. В конце 100 % курсантов не только показали позитивную динамику снижения показателей уровня психологической незащищенности, но и определили вектор личностного развития в направлении личностной самоактуализации.

Аспекты обеспечения психологической безопасности творческой личности

Происходящие радикальные социальные, экономические, политические перемены в стране и в мире затрагивают и усложняют условия общественной

жизни каждого человека, изменяют социокультурную ситуацию, влияющую на становление и развитие личности.

Концепция безопасности в современном обществе опирается на защиту национальных интересов страны. Конкретное наполнение концепции возможно через микроуровни, в частности, через создание психологической безопасности развития творческого потенциала каждого человека.

В стратегических программах социально-экономического развития общества конечным критерием прогресса выступает мера развития человека и в первую очередь его творческого потенциала.

Сегодняшняя социокультурная ситуация дает нам многочисленные примеры негативного влияния внешней среды на становление и развитие личности вообще и ее творческого потенциала в частности.

Становится очевидным, что человек в период ускоренных динамических изменений в обществе особенно нуждается в психологической помощи.

Объектом нашего исследования является творческая, одаренная личность в континууме образования. А предметом – ее психологическая безопасность как фактор оптимизации развития творческого потенциала общества в целом.

Поэтому важно определиться в терминологии. Понятие *«творческая личность»* применим в контексте сравнения по факту наличия или отсутствия совокупности различных форм творческих проявлений: результатов творческих продуктов; наличия высокого уровня интеллектуальной и мыслительной деятельности; наличия высокого уровня развития способностей, и т.п. Понятие *«одаренная личность»* рассмотрим как личность, обладающая высоким уровнем задатков и потенциальной возможностью быть творческой личностью.

Личность и группы, исходя из постулатов интегративной психологии, обозначаем изначально как «некое совершенство и как некие уникальные, ценные в своей целостности, самобытности и неповторимости живые социально-психологические системы». Прагматическая идея работы педагогических работников, в том числе психологов в образовании основана на идее *несовершенства личности и любой группы*, их неполноценности. В конце концов, для основной массы людей, представляющих не только педагогику, психологию, но и промышленность, и управление – это способ зарабатывания денег. Они живут за счет того, что личность и группы несовершенны – такова их функционально оправданная модель.

Если мы расширим наше понимание, мы можем обнаружить, что любая религиозная система основана на том, что человек грешен, что почти любая психологическая, философская, идеологическая система обозначает человека и че-

ловеческие общности как неполноценные. А из плохого можно делать хорошее. [1, 174-175]

Важно осознать, что любая личность и группа совершенны и уникальны:

1) имеют уникальную систему идентификаций, объединенную в структуру отождествлений с моральными ценностями и установками, социальными статусами, ролями, различными тенденциями, направленностью и материальными объектами;

2) имеют уникальную систему онтогенеза, социогенеза и свой жизненный путь;

3) имеют уникальную семантическую систему взаимодействий с реальностью.

Нет ни одной личности и группы в социальной реальности, которая была бы похожа на другую.

Первое, что важно в понимании личности и групп, – это их уникальность и самооценность: каждый человек, любая человеческая общность, все человечество совершенны и уникальны в любую секунду своего существования [1, 178].

С точки зрения интегративного подхода, *личность – не некая монолитная сущность, а система внутренних идентичностей или я-идентификаций, придающих структуру и смысл бытию в мире человека*. Личность как некое целостное понимание человеком самого себя это не только способ генерализации прошлого опыта, но и семантическое пространство, которое помогает человеку интегрировать и объяснять свое поведение. Психологическая безопасность в этом контексте – система профилактических социально-психологических мероприятий, обеспечивающих оптимальные условия личностной идентификации в социальных структурах (в том числе в образовательной среде), детерминирующих раскрытие творческого потенциала.

Я-идентификации – наши фундаментальные элементы самоопределения и именно они формируют наше предположение-представление о своей сущности, от адекватности понимания которой зависит развитие творческой тенденции, направленной на осмысление самого себя, себя в мире людей и объективной реальности. Оно необходимо человеку для того, чтобы понять самого себя, определить, что он есть, какое место занимает в мире. В этом наиважнейший аспект современного социально-психологического сопровождения процесса становления и развития личности и любой другой социальной структуры.

Личность состоит из совокупности подсистем – Я-идентичностей. Это устойчивые конstellляции, с которыми человек идентифицируется.

Идентификация охватывает три пересекающиеся области психической реальности:

- процесс синтеза субъекта себя с другим индивидом или группой на основании установившейся эмоциональной связи, а также включение в свой внутренний мир и принятие норм, ценностей, образцов психической реальности другого индивида или группы как своих собственных;
- видение субъектом другого человека как продолжение себя самого и проекция, наделение его своими чертами, чувствами, желаниями;
- механизм постановки человеком себя на место другого как усвоение его личностных смыслов.

Идентификация в нашем понимании это интегральное, эмоционально переживаемое, отождествление с устойчивыми констелляциями человеческого опыта, которые осознаются и интерпретируются как «свои» и выступают в качестве своеобразного регулятора его поведения и деятельности. Одновременно «Я» выступает как объект уподобления в качестве социально-психологического образования, на который идет ориентация и с которым сличается реализуемое личностное и групповое поведение.

Представление человека о себе мы можем обозначить как осознаваемое глобальное «Я», и это свое представление о себе он может описать, интерпретировать. На уровне группы это чувство и осознание «Мы». Каждая личность и группа уникальны в системе описаний, осмыслений, интерпретаций этого «Я». Они оказывают систематическое и глубокое влияние на то, как перерабатывается индивидом информация, касающаяся его Я. Например, если человек обладает Я-схемой, связанной с творческим началом, он будет более чувствительным к вещам, релевантным творчеству как в своем поведении, так и в поведении других. Он будет реагировать на свой социальный опыт в соответствии с гипотезами и генерализациями, обеспечиваемыми его схемой Я.

«Я» и «Мы» всегда имеют положительную валентность, утвердительное начало. С идеей «Я» и «Мы» связано убеждение правильности. Нет никакой разницы, какова структура или содержание личности. Важно, что любому качеству, любой маленькой подструктуре личности есть оправдание. В зависимости от уровня развития интеллекта, образования «Я» («Мы») осознается и интерпретируется в «положительной тенденции» на уровне психологических, философских, религиозных, экономических, идеологических, духовных содержаний.

Исходя из выше сказанного в контексте нашего исследования, определим понятия «личность», «творческая личность» и «одаренная личность».

Личность – система внутренних идентичностей или я-идентификаций, придающих структуру и смысл бытию в мире человека, обладающая творческим потенциалом по факту.

Творческая личность – это личность, достигшая творческих результатов в процессе своей жизни.

Одаренная личность – личность, обладающая высоким уровнем задатков и высоким уровнем потенциальной возможности быть творческой личностью в временном континууме жизни.

Процесс выявления одаренных детей может стать психологически опасным. Человек в приоритете является творческим началом. Всем субъектам образования важно осознать и принять этот предикат как аксиому.

Обеспечивая психологическую безопасность в процессе становления и развития личности, сохраняя уникальность ее структуры и содержания, необходимо максимально создавать условия для фокусирования витальной энергии индивидуума вначале на формирование и осознание творческого состояния, принятие его как детерминанты творческого процесса, а затем обеспечить развитие умения осознанно управлять этим процессом.

Развитие *стрессоустойчивости как психологической компетенции* является, на наш взгляд, наиболее важной задачей в процессе формирования психологической компетентности в континууме профилактики психологической опасности.

Опасность – возможность возникновения обстоятельств, при которых [материя](#), [поле](#), [информация](#) или их сочетание могут таким образом повлиять на сложную систему, что это приведёт к ухудшению или невозможности ее функционирования и развития. Опасность — наступление, или появление заметной вероятности наступления нежелательных событий.

Психологическая опасность – возможность возникновения внутренних и внешних обстоятельств, при которых все возможные формы психических проявлений личности неадекватны, деструктивны (ведут к разрушению) как по отношению к самой личности, так и по отношению к интерперсональному пространству (социальному окружению) данной личности.

С одной стороны, проблемы психологической безопасности личности – это сфера «психологии безопасности – отрасли психологической науки, изучающей закономерности адекватного отражения опасности и конструктивной регуляции поведения с целью сохранения целостности и стабильности человека или группы людей как психологических систем». С другой стороны «конструктивная регуляция поведения» – это форма реагирования на проявление психо-

логической опасности. Отражение опасности в форме поведенческих актов - это следствие реагирования человека, испытывающего предпосылки психологической опасности. Предпосылками психологической опасности будем считать деструктивные психические состояния, деструктивно протекающие психические процессы, деструктивно проявляющиеся индивидуально-психологические особенности. В связи с этим важно учитывать, что для конструктивной регуляции поведения человека в целях предупреждения и коррекции психологической опасности нужны необходимые психологические компетенции, способствующие адекватно ситуации оценить обстановку, степень опасности, выбрать необходимые методы и технологии «отражения психологической опасности». Под *отражением опасности* в данном случае понимается определение ее степени. *Регуляция поведения* предполагает применение необходимых мер по устранению опасности или снижению ее до допустимого уровня. Одной из составляющих компетенций, обеспечивающий психологическую безопасность, является высокий уровень стрессоустойчивости.

Таким образом, понимание необходимости развивать стрессоустойчивость личности как часть психологической компетентности, расширяющей возможности психологической защиты, становится насущной потребностью психологической практики и повседневной жизни человека. Это определило направленность и проблематику нашего исследования, в котором предпринята попытка решения следующих основных задач:

1. Определить современное понимание стрессоустойчивости как психологической компетенции.
2. Скоррелировать уровень стрессоустойчивости личности и степень воздействия на личность опасной ситуации.
3. Рассмотреть сущность психологических технологий, формирующих высокий уровень стрессоустойчивости.
4. Показать, что стрессоустойчивость как составляющая психологической компетентности личности является важным личностным образованием, обеспечивающим ее психологическую безопасность.

Стрессоустойчивость человека – умение преодолевать трудности, подавлять свои эмоции, понимать человеческие настроения, проявляя выдержку и такт.

Стрессоустойчивость определяется совокупностью личностных качеств, позволяющих человеку переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки, обусловленные особенностями профессиональной деятельности, без особых вредных последствий для деятельности, окружающих

и своего здоровья [5].

Таким образом этимология понятия «стрессоустойчивость» определяет его как устойчивость (постоянство, непоколебимость, твердость) к стрессу. Стресс в контексте нашего исследования – это деструктивное комплексное психическое явление как отражение опасности.

В психологию понятие «стресс» ввел Г. Селье. В широком смысле слова **стресс** определяется как неспецифический ответ организма на любое изменение условий, требующее приспособления. Г. Селье выделил *три основные стадии развития стресса*:

1. *Аларм-стадия, или стадия тревоги.* На этой стадии происходит мобилизация адаптационных ресурсов организма. Человек находится в состоянии напряженности и настороженности. Эта стадия длится от нескольких часов до двух суток и включает в себя две фазы:

- фаза «шока» – общее расстройство функций организма вследствие психического потрясения или физического повреждения;
- фаза «противотока» – мобилизация защитных реакций организма.

На этой стадии часто возникают психосоматические заболевания: гастрит, аллергия, язва, мигрень и т. п.

2. *Стадия резистентности, или сопротивления.* Она наступает в том случае, если стрессогенный фактор слишком силен или продолжает свое действие. На этой стадии практически исчезает тревога, повышается уровень сопротивляемости организма, осуществляется сбалансированное расходование адаптационных ресурсов. Если стрессогенный фактор является чрезвычайно сильным или действует длительно, развивается стадия истощения.

3. *Стадия истощения.* На этой стадии происходит утрата резистентности, истощение психических и физических ресурсов организма, вновь появляются признаки тревоги.

Преимущества стрессоустойчивой личности

- Равностная гармоничная жизнь. Мир внутри способствует миру вокруг.
- Физическое здоровье. Благодаря психической устойчивости мы меньше подвержены неврозам, а значит, исключен один из факторов, пагубно влияющий на иммунитет.
- Направленность на созидание, а не разрушение. Когда вас не одолевают депрессии, бессонницы, истеричные состояния, физические недомогания, Вы можете направлять свою энергию не на борьбу с этими неприятными последствиями стрессов, а на создание чего-то нового, важного, значимого или просто приятного.

- Позитивное видение мира: проблемные ситуации возникают у всех, вопрос лишь в том, как к ним относиться.

Основное внимание исследователей при рассмотрении формирования стрессоустойчивости в последнее время чаще всего сосредоточивалось на сфере бизнеса. Очевидно, что полноценное развитие человека и нормальное функционирование общества не ограничивается только этой сферой.

В современной теории стрессоустойчивости существует 4 группы людей, которым соответствует четыре уровня стрессоустойчивости. (Таблица 1)

Таблица 1

Соотнесение типа людей с уровнем стрессоустойчивости

Название психотипа	Описание	Название уровня стрессоустойчивости
Стрессонеустойчивые	Люди, которые подвержены стрессу. При этом проблема заключается в том, что они не умеют адаптироваться к внешним событиям и не склонны менять свое поведение.	Низкий уровень
Стрессотренируемые	Люди, готовые к переменам, однако некардинальным, спокойным. Это тип людей, который согласен лишь на постепенные трансформации, а вот более напористое вмешательство может привести к депрессии и нервным срывам.	Ниже среднего
Стрессотормозные	Тип, который достаточно принципиален в своих жизненных позициях и достаточно лоялен к внешним изменениям. В отличие от предыдущего типа скорее согласится на стремительные перемены, нежели на постепенную трансформацию. В то же время, особенностью является то, что если стрессы следуют длинной чередой, они существенно подкашивают людей, принадлежащих к этому типу. Они	Выше среднего

	начинают терять дух и срываться на негативные эмоции.	
Стрессоустойчивые	Люди, максимально устойчивые к негативным проявлениям окружающей среды. Их психика защищена от разрушений.	Высокий уровень

Многие характеризуют человека как стрессоустойчивого, если он всего лишь умеет не выплескивать свои отрицательные эмоции на окружающих. Это глубокое заблуждение. В этот момент человек может испытывать угнетенность, подавленность, однако быть тактичным, и хорошим актером. Ни в коем случае нельзя замыкать стресс на себе, иначе он может разрушить Вас изнутри. Всегда нужно давать выход эмоциям, но только в сублимированном состоянии.

Предлагаем Вам несколько общих рекомендаций по достижению стрессоустойчивости.

1. Пройдите тест на стрессоустойчивость. Убедитесь, что Вы хорошо себя знаете. Пример теста:

Этот тест служит для оценки степени раздражительности, нервозности, вспыльчивости и способности контролировать эти качества. Хотите проверить, как Вы реагируете на стрессы?

Тогда на предложенный список вопросов ответьте одним из трех способов – "да, безусловно", "да, но не очень" или "нет, ни в коем случае".

Опросник

Раздражает ли Вас:

1. Смятая страница газеты, которую Вы хотите прочитать?
2. Женщина "в летах", одетая как молоденькая девушка?
3. Чрезмерная близость собеседника при разговоре?
4. Женщина, курящая на улице или в общественном месте?
5. Человек, кашляющий в Вашу сторону?
6. Когда кто-то грызет ногти на Ваших глазах?
7. Когда кто-то смеется невпопад?
8. Когда кто-то пытается учить Вас, что и как делать?
9. Когда любимая девушка (юноша) постоянно опаздывает?
10. Когда в кинотеатре тот, кто сидит перед Вами, все время вертится и обсуждает фильм?
11. Когда Вам пересказывают сюжет интересного романа, который Вы только собираетесь прочесть?

12. Когда Вам дарят ненужные вещи?
13. Громкий разговор в общественном транспорте?
14. Слишком сильный запах духов?
15. Человек, жестикулирующий во время разговора?
16. Коллега, часто употребляющий иностранные слова?

"Ключ"

За каждый ответ испытуемому начисляется: "да, безусловно" – 3 балла; "да, но не очень" – 1; "нет, ни в коем случае" – 0. Очки суммируются. Максимально возможное количество – 48.

Результаты

Более 36. Вас не отнесешь к числу терпеливых и спокойных людей. Вас раздражает почти все, даже самое незначительное. Вы вспыльчивы и легко выходите из себя. Это расшатывает Вашу нервную систему, усиливая трения с окружающими.

От 13 до 36. Вы принадлежите к наиболее распространенной группе людей. Вас раздражают только очень неприятные вещи. Не драматизируя повседневные невзгоды, Вы способны легко забывать о них.

Менее 13. Вы достаточно спокойный человек, реально смотрящий на жизнь. Вас не так-то просто вывести из равновесия. А это гарантия против стрессов.

2. Помните, что очень важно помнить о таких режимных этапах как

Сон и Отдых. Нужно обязательно давать своему организму полноценный отдых – и физический, и моральный.

3. Найдите время для любимого занятия. Это то, что укрепляет его веру в себя, дает моральное удовлетворение и помогает снять напряжение.

4. Применяйте современные психотехнологии. Например, медитативная практика «Цветное дыхание». [2, 15-17]

5. Если совсем тяжело, не стесняйтесь обращаться за помощью к специалистам. Даже если Вы привыкли «делать всё сами», Вам всегда может пригодиться хороший совет профессионала. [4].

Осознание того, что стрессоустойчивость – важная составляющая психологической компетентности, позволяет не только формировать и развивать это личностное образования, но и обеспечивать ее психологическую безопасность.

Библиографический список

1. Козлов, В. В. Интегративная психология: Пути духовного поиска, или освящение повседневности / В. В. Козлов [Текст]. М.: Издательство института

психотерапии, 2007 – 528 с.

2. Литке, С. Г. Взлет к истокам глубины: тренинг личностного развития. Программа и методические рекомендации / С. Г. Литке [Текст]. – Челябинск: Издательство Татьяны Лурье, 2009. – 76 с.

3. Литке, С. Г. Я себя для себя открываю: курс развития психологической компетентности / С. Г. Литке [Текст]. – Челябинск: Южно-Уральское книжное издательство, 2010. – 96 с.

4. Сайт Литке С.Г.: <http://литке.рф>

5. Словарь по общественным наукам. <http://www.glossary.ru>

ГЛАВА IV

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КОМПЛЕКСНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Н.Ю. Корнеева

ФОРМИРОВАНИЕ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ФИЗИЧЕСКИМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время в России решается чрезвычайно важная задача создания современной системы социальной защиты людей с ограниченными физическими возможностями, становление которой происходит в условиях коренной, фундаментальной ломки сложившихся в течение десятилетий политических, экономических, социальных и идеологических структур.

В соответствии с принятым в 1995 г. Федеральным законом «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» одним из важнейших элементов социальной защиты инвалидов является их реабилитация, которая представляет собой совокупность медицинских, психологических, педагогических, образовательных и социально-экономических мероприятий. Цель реабилитации – максимально глубокая интеграция людей с ограниченными физическими возможностями в социальную жизнь общества.

Поскольку реабилитационные мероприятия требуют от государства значительных материальных затрат, возникает острая необходимость разработки социально и экономически обоснованных подходов к их содержанию и механизмам реализации.

Одним из наиболее эффективных механизмов повышения социального статуса и защищенности людей с ограниченными физическими возможностями является получение ими полноценного профессионального образования. В этой связи учреждения профессионального образования призваны выполнять важную роль в становлении новой государственной системы социальной защиты данной категории населения.

Профессиональное обучение каждого трудоспособного гражданина страны в условиях современной социальной ситуации в России является необходимым с целью развития профессиональных и личностных компетентностей, способствующих формированию конкурентоспособных, мобильных, грамотных специа-

листов. Ведущими ресурсами уровня образованности населения, развитости образовательной и научной инфраструктуры выступают новые знания, инновационная деятельность, новые технологии производства, а также наличие достаточного числа высококвалифицированных кадров – рабочих и специалистов среднего звена.

В связи с этим в последние годы особое внимание уделяется повышению качества профессионального образования лиц с ограниченными физическими возможностями, что невозможно без активизации инновационных процессов в данной сфере, повышения творческого потенциала, интеграции образовательной, научной и практической деятельности, а также создание безопасной образовательной среды в профессиональных учебных заведениях.

В современном российском обществе наблюдается не только стабильное сокращение числа трудоспособного населения, но и сохраняется тенденция ухудшения его качественного состава на фоне роста инвалидизации детей и молодежи, что становится ощутимым ограничением экономического развития страны. В связи с этим, решение основных социальных проблем людей с ограниченными возможностями, в том числе их обучение и трудоустройство, позволит во многом изменить не только положение этой группы в обществе, сформировать определенный уровень социокультурной толерантности к ним, но и стабилизировать трудовые ресурсы страны.

Одним из важнейших факторов социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья является обеспечение их общественно полезной занятости. Общеизвестно, что наличие профессии значительно расширяет возможности полноценной социальной интеграции инвалидов.

В соответствии с Конституцией и Законом РФ «Об образовании» все граждане Российской Федерации могут бесплатно получить высшее или среднее профессиональное образование в государственных и муниципальных учреждениях на конкурсной основе независимо от состояния здоровья. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», принятый в 1995 году, определяет государственную политику в области социальной защиты инвалидов в Российской Федерации, цель которой – обеспечение инвалидам равных с другими гражданами возможностей в реализации гражданских, экономических, политических и других прав и свобод, предусмотренных Конституцией Российской Федерации, а также в соответствии с общепризнанными принципами и нормами международного права и международными договорами Российской Федерации. Одним из важнейших элементов социальной защиты инвалидов наряду с медицинской, психологической и социально экономиче-

ской реабилитацией является возможность получения полноценного образования, приобретения такой специальности, которая дает возможность стать полноценным членом общества.

Вовлечение большинства людей с ограниченными физическими возможностями в сферу профессионального образования в настоящее время практически недостижимо. Причин этому несколько. Однако, главными из них, по нашему мнению, являются:

- устаревшие, но продолжающие действовать запретительные подходы к получению профессионального образования, трудоустройству и профессиональной деятельности;
- трудности создания специальных образовательных и правовых условий;
- отсутствие эффективного медико-реабилитационного сопровождения учебной и производственной деятельности, что приводит к недоступности единой образовательной и профессиональной среды.

Все это говорит о необходимости формирования безопасной образовательной среды в профессиональных учреждениях для людей с ограниченными физическими возможностями.

Современный этап развития отечественного образования обусловил выход проблемы формирования безопасной образовательной среды на приоритетные направления исследований не только в области психологии, философии, социологии, но и педагогики. Переход образовательных учреждений от “линейного, полностью регламентированного устройства к пространственной организации образовательной среды” [4], обеспечивающей самоактуализацию и продуктивную самореализацию обучающихся. Согласно теории самоактуализации личности А. Маслоу, в ряду базовых потребностей человека (не затрагивая физиологический уровень) 70% занимают потребности в безопасности и защите [6]. Учитывая, что современный человек в условиях стремительного обновления окружающей среды для того, чтобы не отстать от динамических ее перемен, вынужден учиться и переучиваться на протяжении всей своей жизни, становится очевидным, что потребность безопасного образования является ключевым условием его успешной самоактуализации и самореализации на всех уровнях образования.

Нормативными основаниями данной деятельности являются Закон “Об образовании”, “Концепция национальной безопасности Российской Федерации” [19], Закон РФ “О безопасности” [1]. В рамках последнего обозначено сокращение пространства безопасности, в связи с чем в современный лексикон вошли

многочисленные определения безопасности: государственная, военная, социальная, экономическая, финансовая, правовая, энергетическая, личная. В целом безопасность рассматривается в нем как состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз; угрозы - совокупность условий и факторов, создающих опасность жизненно важным интересам личности, общества, государства и исходящих от внутренних и внешних источников опасности.

В контексте данного подхода нам представляется возможным рассмотреть понятие "безопасность" в качестве педагогической категории как защищенность жизненно важных образовательных потребностей и интересов субъектов образования, в нашем случае студентов с ограниченными физическими возможностями, в различных сферах деятельности от внутренних и внешних угроз, обеспечивающую устойчивость и качество профессионального образования. Проведенный нами анализ научных работ по проблеме образовательной безопасности и формирования безопасной образовательной среды для студентов с ограниченными физическими возможностями, как одного из ее компонентов показал их недостаточную научную и практическую разработанность.

Понятие "безопасность" определяется как состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз. Безопасная образовательная среда является одной из составляющих национальной безопасности и включена в категорию социальной безопасности. Безопасность предполагает поддержание определенного баланса между негативными воздействиями на человека окружающей его среды и его устойчивостью, способностью преодолеть такие воздействия собственными ресурсами или с помощью защитных факторов среды. Безопасность личности и среды неотделимы друг от друга и представляют собой модель устойчивого развития и нормального функционирования человека во взаимодействии со средой.

Образовательная среда учебного заведения является частью жизненной среды человека. Учебные заведения, как социальный институт общества, являются субъектами безопасности и важность изучения безопасности личности в образовательной среде состоит в том, что учебное заведение (школа, профессиональное училище, техникум, ВУЗ), включая в себя подрастающее поколение, взрослых и семью, способны строить свою локальную (частную) систему безопасности как через обучение и воспитание, так и через решение задач развития.

Термин "среда" имеет достаточно широкое употребление, тем не менее, оно не имеет четкого и однозначного определения в мире науки как понятие. В самом общем смысле "среда" понимается как *окружение*. Причем наряду с этим активно используется еще целый ряд терминов: "среда человека", "среда людей", "человеческая среда", "окружающая среда", "жизненная среда", "человеческое окружение" и т.п.

Среда человека охватывает совокупность *природных* (физических, химических, биологических, пространственно-предметных) и *социальных* (образовательных, информационных, межличностных, архитектурных) факторов, которые могут влиять прямо или косвенно, мгновенно или долговременно на жизнь и деятельность людей.

К предпосылкам и теоретическим основаниям проблемы формирования безопасной образовательной среды для студентов с ограниченными физическими возможностями считаем целесообразным отнести:

- теорию безопасности организации Г.А.Минаева, А.А. Прохожева [19], ракурс которой позволяет рассмотреть безопасную образовательную среду в профессиональном учреждении как социальную организацию;

- идеи В.А.Балханова, С.В.Калмыкова о сущности безопасности современного образования и воспитания и едином концептуальные основы гуманистического образования (А.Маслоу, К.Роджерс) [6], педагогики стресса (Е.Н.Дзятковская)[4], концепции гуманно-личностного подхода в образовании, отражающие гуманистические тенденции современной педагогической науки и практики (Н.А. Алексеев, Ш.А.Амонашвили, Е.В. Бондаревская, О.С. Гребенюк, В.И. Данильчук, В.С. Ильин, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов, И.Я. Якиманская и др.), раскрывающие отдельные подходы к достижению безопасности современной образовательной среды, методологическом подходе, лежащем в основе ее достижения.

Г.Ю. Беляев [3], анализируя содержание определений и описаний образовательной среды, определяет ее общие, типологические признаки, выделяемые большинством исследователей:

1. Образовательная среда любого уровня является сложносоставным объектом системной природы. Системность этого педагогического объекта, преобразующего совокупность внешних условий обучения, воспитания и развития детей (и взрослых!), обуславливает применение принципов природо- и культуросообразности в непрерывном дидактическом "единстве и борьбе противоположностей" обучения и учения, формирования и становления, воздействия и

взаимодействия, традиции и развития (соразвития) событийной общности, коллектива и личности.

2. Образовательная среда существует как определенная социальная общность, развивающая совокупность человеческих отношений в контексте конкретной социокультурно-мировоззренческой адаптации человека к миру, а мира - к человеку. Формы адаптации исторически отражают сложившиеся сферы общественного сознания (религия, наука, искусство ит.д.) И носят классовый, идеологический, культурный, цивилизационный характер.

3. Образовательная среда обладает широким спектром модальности, формирующей разнообразие типов и видов локальных сред различного, порой и взаимоисключающего качества.

4. Образовательная среда является процессом диалектического взаимодействия социального, пространственно-предметного и психодидактического компонентов, образуя систему координат ведущих условий, влияний и тенденций развития детской, взрослой и детско-взрослой общности (общностей) в параметрах более широкой социокультурной среды, соотносимой с качеством жизни, с качеством среды обитания.

5. Образовательная среда может выступать не только как условие, но и как средство воспитания (как общественное явление), обучения (как предмет совместной педагогической деятельности) и развития (социального индивида в личность, общности в общество).

Проанализировав позиции В.А. Балханова, С.В.Калмыкова мы пришли к выводу о том, что в формировании безопасной образовательной среды для студентов с ограниченными физическими возможностями в профессиональном учреждении очевиден приоритет социально-педагогического аспекта профессиональной деятельности. Наши аргументы:

– во-первых, в условиях XXI века, определяющего сущность бытия России в рамках цивилизационных изменений и глобальных кризисов, образование призвано сформировать у человека новый менталитет или “социальный характер” [5], ориентированный на активную жизненную и гражданскую позиции, на принятие личной ответственности за реализацию позитивного сценария социального развития в условиях гражданско-правового строительства общества. Как следствие, образовательная среда профессионального учреждения должна способствовать становлению данных качественных характеристик у студентов с ограниченными физическими возможностями;

– во-вторых, образовательное пространство, которое будут формировать в своей профессиональной деятельности выпускники профессионального учеб-

ного заведения, является компонентом пространства социального и пронизано его энергетикой и смыслами, которые имеют конкретно-исторический характер. Формальное же принятие в обществе глобализации и информатизации через телевидеокомпьютеризацию сфер общественной жизни привело к тому, что социальные установки и жизненные перспективы подрастающее поколение видит сквозь призму развлекательного телевидения и “виртуальных миров”, проповедующих средствами информации идеи “культурного досуга”, модных профессий, агрессии, отрицания опыта и культуры старших поколений. Все это, без учета гуманитарного аспекта глобализации и информатизации, приводит к нивелированию информации, к потере ее главной ценности – смысла.

Все это актуализирует проблему формирования безопасной образовательной среды профессионального учреждения как смыслового интерьера не только для восприятия студентами с ограниченными физическими возможностями накопленного в культуре опыта воспитания и обучения подрастающего поколения средствами предметного содержания (с учетом профиля специальности), но и для осознания обучающимся реалий современной социально-педагогической ситуации, проецируемых ею рисков и угроз для образования через вскрытие философских и педагогических смыслов происходящего и реализацию механизмов их предупреждения и минимизации в траекториях лично-профессионального самоопределения, самоактуализации и самореализации.

Как следствие, в плане решения этих задач нами формируются адекватные требованиям безопасности компоненты образовательной среды профессионального учреждения, направленные на обеспечение качества подготовки современного специалиста, не только способного и готового к успешной профессиональной самореализации на рынке труда, но и активного участника общественного движения – гражданина, человека культуры, субъекта социального развития, интеллектуала, ориентированного на непрерывное образование [2].

Данная деятельность продуцирует напряжение и нестабильность внутренней среды профессионального учреждения и, как следствие – угрозы для ее безопасности. Категория “угроза” рассматривается на нормативном уровне в Законе РФ “О безопасности” как совокупность условий и факторов, создающих опасность жизненно важным интересам личности, общества, государства и исходящих от внутренних и внешних источников опасности. Учитывая приведенные нами выше доказательства о значимости в позиционировании безопасной образовательной среды профессионального учреждения социально-педагогического аспекта, мы, не затрагивая экономический ракурс проблемы,

будем рассматривать угрозы как внешние и внутренние социально-педагогические условия и факторы, несущие опасность в достижении качества подготовки студентов с ограниченными физическими возможностями.

В научной литературе с понятием угроз сопряжено понятие риска. У. Бек, Н. Луман, Э. Гидденс (1994) [6], Я.Д. Вишняков, В.А. Владимиров, Ю.Л. Воробьев (1999) констатируют, что развитие человечества вообще невозможно без риска, а наша цивилизация является цивилизацией риска. Л.С. Хорошилова, Л.М. Табакаева, З.А. Курбатова раскрывают риск как возможность опасной ситуации, но не саму ситуацию. Следовательно, риск потенциальная, а не реальная опасность. С позиции педагогики “риск – действие, направленное на привлечение к определенной цели, достижение которой сопряжено с элементом опасности, угрозой потери и неуспеха... применение необычного метода или приема разрешения отдельной педагогической задачи при отсутствии полной уверенности в положительном результате, когда обычные меры оказываются малоэффективными”.

Проанализировав исследования В.А. Балханова и С.В. Калмыкова мы пришли к выводу, что в плане разрешения ситуации педагогического риска в образовательной практике сосуществуют две формы достижения безопасности – активная и пассивная.. Реализации пассивного сценария безопасности предполагает фокусирование ориентиров среды на сохранении достигнутого состояния (принцип “комфорта застывших форм”), в противовес активная форма – разработку безопасной траектории движения к цели (принцип “безопасности на марше”) через единый методологический подход, включающий:

а) своевременный и достоверный учет реально складывающейся ситуации, прояснение ее различных аспектов, сторон, характерных черт;

б) исходя из намеченных целей (задач, идеалов, ценностей) с учетом всестороннего изучения ситуации формирование вектора поведения (в нашем случае, механизма формирования безопасной образовательной среды).

В логике этого, используя педагогическую терминологию процесс обеспечения безопасности образовательной среды для студентов с ограниченными физическими возможностями в профессиональном учреждении представляется нам в следующем виде: социально-педагогическое прогнозирование внешних и внутренних угроз и рисков для образовательной среды - регуляция адекватными педагогическими средствами условий и факторов образовательной среды для минимизации рисков и угроз и их преобразования в фактор ее устойчивого развития.

Обучение людей с ограниченными физическими возможностями в учреждениях среднего профессионального образования включает:

- получение инвалидом знаний и умений по специальности или профессии (соответствующей квалификации);
- получение профессионального образования (начального, среднего или высшего) в соответствии с государственными образовательными стандартами;
- реализацию профессионально-трудового потенциала инвалида, формирование личности профессионала за счет мобилизации ресурсов и скрытых возможностей; самоутверждение в признании объективной ценности и престижности своего квалифицированного труда;
- формирование нравственного духовного богатства личности, широту и глубину профессиональной личностной культуры, умение решать творческие задачи, гибкость и пластичность мышления, стремление к постоянному обновлению знаний и совершенствованию умений;
- развитие общественного сознания личности, понимание места и роли индивидуума в жизни общества, его взаимоотношений с природой, участие в социальных и природных процессах;
- формирование физического здоровья и потребности высокой культуры здоровья, сознания важности и значимости здоровья каждой отдельной личности.

Основной целью профессионального обучения студентов с ограниченными физическими возможностями является формирование прочных базовых знаний, умений и навыков, позволяющих в дальнейшем адаптироваться (интегрироваться) в обществе. А их профессиональная подготовка, по нашему мнению, должна рассматриваться как основа социально-педагогической поддержки, позволяющая достигнуть и поддерживать оптимальный уровень самостоятельности и жизнедеятельности.

Учебный процесс строится на следующих принципах: педагогического оптимизма; коррекционно-компенсирующей, социально-адаптирующей направленности обучения; деятельностного подхода к обучению и воспитанию; дифференциации и индивидуализации; специального педагогического руководства.

В основу обучения лиц с ограниченными физическими возможностями мы заложили следующие положения:

- удовлетворение потребностей общества в специалистах со средним профессиональным образованием;

- удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии посредством получения среднего профессионального образования;
- формирование у студентов с ограниченными физическими возможностями гражданской позиции и трудолюбия, развитие ответственности, самостоятельности и творческой активности.

Интегрированная форма обучения лиц с ограниченными физическими возможностями предполагает формирование в профессиональном учреждении атмосферы доброжелательности, признание за ними равного права на обучение, осуществление политики равных возможностей.

Правильно организованный учебно-воспитательный процесс профессионального обучения студентов с ограниченными физическими возможностями в стенах профессионального учебного заведения позволяет эффективно и качественно формировать общетрудовые и профессиональные умения и навыки, подготовить их к трудовой деятельности в условиях разных форм собственности и конкуренции на рынке труда.

Обучение студентов с ограниченными физическими возможностями в системе массовых колледжей сопряжено с рядом трудностей, которые испытывают как администрация, преподаватели, так и они сами. Трудности возникают при организации обучения лиц с ограниченными физическими возможностями: комплектование групп, определение содержания, методов и приемов обучения. Они обучаются по учебным планам, программам и учебным пособиям, предназначенным для обычных студентов, которые не всегда на достаточном уровне адаптируются, время на усвоение содержания программ не увеличивается.

Принимая на обучение учащихся с ограниченными физическими возможностями, сталкиваются со следующими проблемами: несоответствие профилей обучения в специальных (коррекционных) школах профессии, которую получают их выпускники в СПО; отсутствие необходимого учебно-программного материала; недостаточная нормативно-правовая база; подготовка специалистов, способных обучать данную категорию обучающихся; медико-психолого-педагогическое сопровождение.

Практика показывает, что не каждый преподаватель может работать с такими учащимися, эффективно организовывать учебный процесс, добиваться ощутимых результатов и изменения их поведения, в освоении профессии, не у всякого педагога или мастера хватает готовности, эмоционально-психологической устойчивости, толерантности во взаимоотношениях с учащи-

мися. Часто трудно найти контакт, наладить доверительные отношения, управлять ситуацией, находить нестандартные приемы в решении конкретных задач.

Таким образом, для того, чтобы обеспечить безопасность образовательной среды в профессиональном образовании для каждого учащегося с ограниченными физическими возможностями в соответствии с его потребностями, необходимо реализовать следующие направления.

Первое направление – это совершенствование нормативно-правового обеспечения профессионального образования инвалидов.

Необходимо закрепить в законодательстве вариативные условия для реализации права на образование всех категорий инвалидов с учетом особенностей их развития, включая организацию интегрированного образования. Это касается требований к созданию универсальной безбарьерной среды обучения инвалидов, включая, в частности, учебно-методическую и материально-техническую базу, кадровое обеспечение, а также систему психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными физическими возможностями.

В качестве второго приоритетного направления рассматривается совершенствование существующих моделей организации образовательного процесса для учащихся с ограниченными физическими возможностями, обеспечивающих получение качественного образования всеми лицами этой категории.

И в этом отношении необходимо создание системы федеральных инновационных площадок в области профессионального образования инвалидов, в рамках реализации мероприятий по развитию инновационной инфраструктуры в сфере образования.

Такие инновационные площадки смогут фактически выполнять функции ресурсных центров, осуществляющих координацию и организационно-методическое обеспечение развития инновационной деятельности образовательных учреждений, реализующих программы профессионального образования инвалидов. При этом такие федеральные площадки целесообразно создавать по различным направлениям - в том числе по разным уровням профессионального образования, типам образовательных учреждений; по разным категориям нарушений развития и заболеваний обучающихся.

Важный момент, непосредственно связанный с первыми двумя, - модернизация образовательной информационной среды для получения профессионального образования инвалидами. Под этим подразумевается развитие информационных, в том числе, дистанционных образовательных технологий в сфере профессионального образования людей с ограниченными физическими возможностями.

Следующее приоритетное направление – это совершенствование кадрового обеспечения образовательных учреждений, реализующих программы профессионального образования данной категории обучающихся.

Наконец, еще одно направление – разработка современных моделей профессиональной реабилитации выпускников образовательных учреждений профессионального образования из числа лиц с ограниченными физическими возможностями. Известно, что даже получение качественного профессионального образования не является гарантией последующего трудоустройства инвалида. Необходимо обеспечить создание эффективной системы трудоустройства данной категории обучающихся, получивших профессиональное образование, координацию деятельности в этом направлении органов и учреждений образования, службы занятости, службы медико-социальной экспертизы, объединений работодателей и других заинтересованных структур.

В соответствии с Федеральным законом "О социальной защите инвалидов в Российской Федерации" одной из форм гарантий трудовой занятости инвалидов, способствующих повышению их конкурентоспособности на рынке труда, является резервирование рабочих мест по профессиям, наиболее подходящим для трудоустройства инвалидов. В связи с этим актуальным представляется определение примерного перечня наиболее востребованных на современном рынке труда профессий, рекомендуемых для обучения инвалидов с учетом специфики нарушений их развития (в том числе профессий, получение которых возможно в дистанционной форме).

Рамки статьи не позволяют нам подробно рассмотреть структурно-функциональную модель безопасной образовательной среды для студентов с ограниченными физическими возможностями в профессиональном учреждении, кратко обозначим, что она включает в себя два уровня защиты от угроз и рисков – внешнего и внутреннего. Внешний контур – нормативный. Он определяет место и функции профессионального учреждения в отечественной и региональной образовательной системе с учетом стратегии модернизации профессионального образования, требований Государственных образовательных стандартов профессионального образования и запросов конкретных заказчиков.

Внутренний контур – ценностно-смысловой, определяющий ценностно-ориентационное единство субъектов образования профессионального учреждения по отношению к смыслам, целям профессионального образования и ценностям, значимым для обеспечения качества подготовки студента с ограниченными физическими возможностями и защиты образовательных потребностей

субъектов от возможных угроз и рисков. С их учетом получает свое развитие и целенаправленно формируется субъектами весь веер социально-педагогических, психолого-педагогических и предметно-пространственных составляющих образовательной среды, обеспечивающих ее безопасность и, как следствие, продуктивность личностно-профессионального самоопределения, саморазвития и самореализации студентов с ограниченными физическими возможностями.

Конфигурацию безопасной образовательной среды профессионального учреждения условно можно обозначить как его архитектуру. Отметим, что данное определение рассматривается нами как метафора, в первоисточнике архитектура от греч. *architektonike* – строительное искусство – художественное выражение закономерностей строения, соотношения нагрузки и опоры, присущих конструктивной системе его сооружения. В отношении образовательной среды профессионального учреждения архитектура предполагает конструктивное выражение особенностей ее предметно-пространственного, психолого-педагогического и социально-педагогического строения, задаваемого вектором профессионального образования и направленным на педагогическую регуляцию угроз и рисков для обеспечения качества подготовки специалистов.

Проанализировав рекомендации Г.А. Ковалева (1993) [8]; Е.А. Климова (1997) [7] мы обозначили в ней следующие структурные компоненты:

1) физическое окружение среды - архитектуру здания профессионального учреждения, степень открытости-закрытости конструкций дизайна, размер и пространственную структуру учебных кабинетов и других помещений в здании, легкость их пространственной трансформации при возникшей необходимости, возможность и широту пространственных перемещений в них субъектов;

2) предметное окружение: материальные условия организации учебно-воспитательного процесса в рамках учебных занятий, практики, форм внеучебной работы; условия быта студентов в общежитии; образовательные ресурсы (средства, компьютерное оборудование и др.); физико-химические, биологические, гигиенические условия (микроклимат, чистота воздуха и т.д.);

3) ценностно-смысловое наполнение – социально-контактный компонент среды как личный пример преподавателей и студентов, их личностно-профессиональная культура, опыт, образ жизни, продукты деятельности, задающие основания для профессионального образования (учебные программы, реализуемые методики обучения и воспитания, обеспечивающие продуктивное личностно-профессиональное саморазвитие студентов с ограниченными физи-

ческими возможностями; нормы поведения и взаимоотношений (сотрудничества, взаимопомощи, господства); взаимодействующие с профессиональным учебным заведением учреждения, организации, группы и их представители, обеспечивающие расширение траекторий личностно-профессионального саморазвития и самореализации обучающихся; социально-педагогическое “устройство” группы (своей) и коллективов, с которыми контактируют студенты и преподаватели (наличие выделившихся по тем или иным основаниям “лидеров”, “преуспевающих”, “звезд”, отстающих, “отверженных” и т.д.), реальное место студента и преподавателя в структуре микро- и макросоциума, включенность субъектов в другие группы и группировки, уровень защищенности его в данном коллективе от различного рода посягательств: информационную; соматическую; предметную;

– информационный компонент среды: акты и нормы функционирования на принципах гуманизации – устав, правила и законы внутреннего распорядка профессионального учреждения; “неписаные законы”, традиции студенческого сообщества, фактически принятые нормы отношения к людям, к их мнениям; правила личной и общественной безопасности; образовательные ресурсы, рекламы; персонально адресованные воздействия - идеи, выраженные в той или иной форме; требования, приказы, советы, пожелания, поручения, сообщения и т.д.;

Принятая Минобразованием России концепция федеральных компонентов государственного образовательного стандарта начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования может быть распространена и на стандарты профессионального образования, а именно на такие их функции как: критериально-оценочные; обеспечения права на полноценное образование; сохранения единства образовательного пространства страны; гуманизации образования; управления; повышения качества образования. В свете вышеуказанного, система профессионального образования студентов с ограниченными физическими возможностями должна разрабатываться с учетом преемственности в обучении и с учетом индивидуальных потребностей обучающегося. Одновременно быть непрерывной и открытой, ориентированной на потребности рынка труда, предлагая ему наиболее эффективные пути повышения уровня образования и различные варианты повышения квалификации.

Решение проблемы внутренней безопасности образовательного пространства учебного заведения для лиц со специальными образовательными потребностями достигается специальной формой организации учебного процесса и созданием в нем безбарьерной образовательно-реабилитационной среды.

Образовательно-реабилитационная среда – это организационно, методически, технически и технологически приспособленная к специальным потребностям студентов с ограниченными физическими возможностями среда, обеспечивающая ему условия для освоения профессиональных образовательных программ, охрану здоровья, создающая условия для реализации индивидуальной программы реабилитации, доступность информационного и социокультурного пространства учебного заведения. Эта среда должна компенсировать, полностью или частично, ограничение жизнедеятельности инвалида в получении образования, позволяя ему выступать на рынке труда на равных конкурентных началах с другими специалистами. К таким ограничениям относятся ограничения в общении, ориентации, обучении, трудоустройстве, а в некоторых аспектах самообслуживания.

Создание образовательно-реабилитационной среды предполагает:

- 1) создание специальных технологий профессионального образования;
- 2) формирование безбарьерной среды общения;
- 3) обеспечение охраны здоровья инвалидов;
- 4) обеспечение этапного реабилитационного сопровождения образовательного процесса;
- 5) создание условий для развития потенциальных способностей личности.

Обучение инвалидов должно предусматривать престижность профессии, высокий уровень и качество знаний, овладение профессиональным мастерством. Учебный процесс должен быть организован в соответствии с современными дидактическими принципами образования. В обучении студентов с ограниченными физическими возможностями должны использоваться новые методы обучения, современные педагогические технологии, должен быть организован контроль за качеством обучения.

В контексте выхода на параметры формирования безопасной пространственно-предметной организации образовательной среды для студентов с ограниченными физическими возможностями в профессиональном учреждении, считаем целесообразным интерпретировать идеи С.Л. Братченко (1997) [5], а именно, как внутреннее убранство – размеры “жизненных пространств”, так и разноректорные образовательные ресурсы (наше дополнение) должны соответствовать параметрам:

- комфортности;
- разнообразия;
- экологичности;

- включать наличие “убежищ от чрезмерной сенсорной стимуляции” и зон рекреации;
- адекватную степень акустической и визуальной агрессивности.

Все компоненты безопасной образовательной среды для студентов с ограниченными физическими возможностями в профессиональном учреждении «наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей» (Е.В. Бондаревская, 1999) [5], с учетом специфики профессионального образования - ценностей профессиональных.

Библиографический список:

1. Закон РФ от 5 марта 1992 г. N 2446-I "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.
9. Программа модернизации педагогического образования // Развитие личности. №2 2003 г. – С. 9-18
10. Социальная работа с инвалидами / под ред. Е.И. Холостовой, А.И. Осадчих. – М.: Изд-во АПО, 2008. – 80 с.

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ УЧЕНИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ БЕЗОПАСНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ

Актуальность вопроса оценки эффективности педагогического управления не вызывает сомнения по следующим основаниям.

Во-первых, необходимо определить понятие «оценка эффективности» по отношению к педагогическому управлению и «привязать» ее к формированию компетентности у обучающихся.

Во-вторых, есть необходимость пересмотреть параметры оценки педагогического управления на основе компетентностного подхода.

Во-третьих, обсуждение на заданную тему позволит говорить о качестве управления образовательным учреждением.

В-четвертых, осмысление данной темы позволит определить возможности подготовки педагогов к эффективной управленческой деятельности.

Результативность педагогического управления ученическим коллективом определяется в обеспечении самоопределения личности обучающегося, его самореализации на основе деятельности и развития ученического коллектива с последующей интеграцией в социальную среду.

По целевой установке самоуправление – это способ управления образовательным учреждением и педагогический метод организации обучающихся для учебно-воспитательного процесса, деятельность личности педагога, ребёнка в заданном состоянии. Субъектом педагогического управления является ученический и педагогический коллективы. Педагогическое управление по смысловому содержанию является целенаправленным влиянием субъектов управления образовательного учреждения на развитие.

Педагогическое управление осуществляется в процессе управленческой деятельности и связанными с этой деятельностью отношениями: официальными (регламентированные соответствующими нормативно-правовыми актами) и неофициальными (неформальными) отношениями лидерства.

Основными путями управления ученическим коллективом со стороны педагогов является: организация деятельности и регулировка общения; корректировка отношений; изменение структуры коллектива.

Мы обозначили, что педагогическое управление по своему функционалу определяет самоуправление ученического коллектива и личности обучающегося. Уровень педагогического управления определяется уровнем развития ученического коллектива.

На основе вышеизложенного, педагогическое управление является движущей силой в процессе развития ученического коллектива. Данное управление можно характеризовать как фактор развития ученического коллектива.

На сегодняшнем этапе развития образовательного учреждения важно куда более глубоко рассмотреть понятие «ученическое самоуправление» как педагогическое явление - с позиций определения его места в системе образовательного процесса и связи с содержанием педагогической деятельности на основе предъявляемых требований стандартов обучения.

Уровень педагогического управления подразделяется на организационно-педагогическое, психолого-педагогическое, социально-психологическое. По форме педагогическое управление представляет саму деятельность педагогов по отношению к ученическому коллективу и обучающимся. По содержанию педагогическое управление включает целеполагание, конструирование управляющих воздействий и их реализацию. Содержательный процесс управления на административном и педагогическом уровнях одинаков. Процесс развития коллектива, предполагающий характерные изменения во взаимосвязи педагогического управления, ученического самоуправления и самоуправления личности, мы понимаем как процесс управления на разных стадиях развития.

Можно выделить следующие аспекты педагогического управления ученическим коллективом:

- изменение организационной структуры первичных коллективов;
- рациональная организация деятельности обучающихся;
- регулирования общения, корректировка отношений;
- оптимизация взаимодействия ученического коллектива с внешней средой.

На основании вышесказанного, мы пришли к следующим выводам.

Педагогическое управление ученическим коллективом является качественно специфической разновидностью управления, направленного на процессы внутриколлективного регулирования в образовательном учреждении.

Рассмотрим как характеризуется педагогическое управление ученическим коллективом на каждой ступени развития (табл. 1).

Таблица 1

**Характеристика ступеней педагогического управления
ученическим коллективом**

№	Характеристика ступеней педагогического управления	Характеристика элементов механизма педагогического управления	Предполагаемый результат	Предполагаемый эффект
1	2	3	4	5
1.	Педагогическое управление, реализуемое через процесс функционирования коллектива <i>Обеспечение качества управления</i>	Целеполагание и действие структуры управления, оргэлементы	Конструирование управления, обеспечивающего требуемые свойства коллектива. Оценка и определение изменений управления	Организация коллектива с требуемыми свойствами
2.	Педагогическое управление как деятельность, обеспечивающая престижность ученического коллектива <i>Осуществление развития</i>	Элемент целеполагания и действия с целью развития ПУ. Организационный элемент развития.	Программирование педагогического управления развитием ученического коллектива	Стадии развития коллектива
3.	Деятельность по обеспечению развития ученического коллектива <i>Осуществление перехода педагогического управления в самоуправление ученического коллектива</i>	Нацеленность на самоопределение...	Изменение функции педагогического управления в виде делегирования Оценка качества ПУ по уровню развития с\упр. ученического коллектива	Самоактуализация личности – члена коллектива

Качество управления образовательным учреждением на уровне педагогического управления обеспечивается реализуемым процессом функционирования ученического коллектива. При этом выполняются целеполагание и действие структуры управления, что дает возможность группе обучающихся продемонстрировать требуемые свойства коллектива.

Программирование педагогического управления ученическим коллективом реализуется на основе деятельности педагога, обеспечивающей престижность коллектива. Заданная линия педагогического управления ученическим коллективом является, как правило, линией развития коллектива. Выполнение программы педагогической деятельности по управлению ученическим коллективом - это деятельность по обеспечению развития ученического коллектива и, как следствие, осуществление перехода педагогического управления в самоуправление ученического коллектива. Данная позиция влечет изменение функ-

ции педагогического управления. И оценка качества педагогического управления осуществляется по уровню развития самоуправления ученического коллектива.

Данный подход позволяет рассмотреть ученический коллектив в качестве педагогического средства, своеобразного инструмента, который надо создать, чтобы использовать в воспитании всех и развитии каждого в отдельности обучающегося, при этом он выступает как объект и субъект воспитания, а также выделить целеполагание как вид деятельности ученического коллектива и функцию педагогического управления.

Следовательно, при рассмотрении педагогического управления необходимо определить позицию, с точки зрения которой будет идти речь.

А именно: педагогическое управление как вид управления с присущими всеми функциями управления; педагогическое управление как вид деятельности педагогов с присущими ему направлениями и критериями оценок реализации деятельности.

Цель педагогического управления – качественное изменение ученического коллектива, т.е его развитие, которое будет выражаться в самоуправлении ученического коллектива и личности обучающегося. Таким образом, цель управления реализуется через управленческую технологию. Значит, когда мы говорим о цели управления, то имеем в виду сочетание нескольких последовательно применяемых операций для получения конечного продукта. В данном случае технологию перехода педагогического управления в самоуправление ученического коллектива.

Цель деятельности педагогического управления – это образовательный процесс, качественное изменение личности обучающегося, другими словами, формирование компетентности у обучающихся.

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 и его самоуправление как результат педагогического управления.

Рассматривая педагогическое управление как деятельность, мы говорим об обучающихся как об объекте деятельности. Предметом исследования будет личность обучающегося и его самоуправление как результат педагогической деятельности.

Основные различия между педагогическим управлением и педагогической деятельностью отражено в табл. 2.

**Педагогическое управление как вид и деятельность:
основные различия**

№	Основа для различия	Педагогическое управление как вид управления	Педагогическое управление как деятельность
1.	Функции	Реализуются функции управления	Реализуются функции по должности
2.	Объект педагогического управления	Процесс формирования, функционирования, развития коллектива	Образовательный процесс
3.	Предмет педагогического управления	Коллектив	Личность
4.	Самоуправление	Самоуправление коллектива	Самоуправление личности
5.	Оценка эффективности	Уровень управленческой компетенции педагога	Качество образовательного процесса
6.	Результат	Качественные изменения коллектива	Качественные изменения личности

Сравнительная характеристика педагогического управления как вида управления и как деятельности необходима для определения содержания методической подготовки к управленческой деятельности. Нами взяты следующие основания для выявления различий: функции, объект педагогического управления, предмет педагогического управления, самоуправление, оценка эффективности, результат.

Педагогическое управление как деятельность подразумевает реализацию функции по педагогической должности, объектом управления является образовательный процесс, предметом управления – личность, самоуправление проявляется в самоуправлении личности обучающегося, оценка эффективности лежит в плоскости оценки качества образовательного процесса и результатом педагогического управления будут качественные изменения личности.

Объектом педагогического управления как вида управления является процесс формирования, функционирования, развития ученического коллектива, предмет педагогического управления – ученический коллектив, самоуправление характеризуется самоуправлением ученического коллектива, оценка эффективности педагогического управления определяется уровнем реализации

управленческой компетенцией педагога, и как результат – качественные изменения ученического коллектива.

Из данных сравнительного анализа формирование управленческой компетенции педагога необходимо вести на уровне профессиональной подготовки педагога к работе с ученическим коллективом.

В нашем исследовании педагогическое управление представляется как сознательное воздействие на развитие ученического коллектива в образовательном процессе и всякие изменения имеют цель обеспечить устойчивость системы и её дальнейшее совершенствование и развитие. Объективная возможность сознательного регулирования педагогического управления через механизм – основа управления процессами в образовательном учреждении.

Ученический коллектив не является средством управления. Ученический коллектив – это цель управления, следовательно, результатом педагогического управления является развитие ученического коллектива. Если трактовать термин «развитие» как переход в новое качественное состояние, то это означает, что педагогическое управление – это управление ученическим коллективом с целью его качественного изменения.

В чем различия в данном случае педагогического управления по позиционным показателям? (табл. 3).

Таблица 3

Различия педагогического управления функционированием и развитием ученического коллектива

Педагогическое управление как вид управления		
Параметры сравнения	Педагогическое управление функционированием коллектива	Педагогическое управление развитием коллектива
Позиция педагогического управления	Ученический коллектив как средство педагогического управления	Ученический коллектив как цель педагогического управления
Способ развития	Через ученический коллектив – развитие личности обучающегося	Развитие ученического коллектива-развитие личности обучающегося
Место органов самоуправления	Самоуправление коллектива как средство педагогического управления	Самоуправление коллектива как цель педагогического управления
Позиционная характеристика самоуправления	Самоуправление – формализованная структура управления ученического коллектива	Самоуправление – социально-значимый орган управления ученического коллектива
Деятельность	Органы самоуправления	Развитие и расширение

органов самоуправления	работают эпизодически или периодически, решения которых трудно выполнять	функций деятельности самоуправления за счет передачи части функций педагогического управления органам самоуправления ученического коллектива.
------------------------	--	---

Мы предполагаем, что уровень реализации **управленческой компетенции** педагога можно выразить через фактическое состояние ученического коллектива: состояние функционирования или налицо процесса развития коллектива. Надо заметить, что этот относительный показатель требует дополнительных характеристик к процессу жизнедеятельности ученического коллектива. Тем не менее определение различий между состояниями функционирования и развития ученического коллектива позволит нам определить уровень сформированности и возможности реализации педагогической компетенции в сфере управления.

Педагогическое управление нацеленное на осуществление функционирования ученического коллектива, рассматривает его (коллектив) как средство педагогического управления, поэтому самоуправление коллектива осуществляется с этой же позиции, следовательно, самоуправление является формализованной структурой управления ученического коллектива, а органы самоуправления работают эпизодически или периодически, и их решения трудно выполнять. Педагог осуществляет развитие коллектива через коллектив и как результат - развитие личности обучающегося.

Ученический коллектив, являющийся целью педагогического управления, характеризуется развитием ученического коллектива на основе самоуправления данного коллектива и, как следствие, развитие личности обучающегося. Самоуправление ученического коллектива представлено социально-значимым органом коллектива. Развитие и расширение функций деятельности самоуправления ученического коллектива ведет к передаче части функций педагогического управления органам самоуправления ученического коллектива.

Значит ли это, что эффективность педагогического управления можно определить по качественному состоянию ученического коллектива? Теоретически – да. Практика говорит о сложности и неоднозначности данной оценки и о необходимости единого подхода к пониманию сущности педагогического управления и условий его реализации

Чем определяется баланс между функционированием и развитием ученического коллектива? Ориентировочные оценки, которыми пользуются на практике, выражаются в виде эмоциональных оценок, состоят из формальных параметров оценки собственно своей педагогической деятельности, оценки руководителя образовательного учреждения и оценок коллектива педагогов и родительской общественности. К таким выводам мы пришли на основе исследования аналитического материала образовательных учреждений и интервьюирования педагогов.

Аспекты оценки педагогического управления ориентируются на: морфологический элемент подсистемы управления образовательным учреждением; на структуру педагогического управления образовательного учреждения и ее элементы; на функции педагогического управления образовательного учреждения (внутренние), на генетический уровень (закономерности развития педагогического управления) и акмеологический аспект управления. Для проведения такой оценки должен быть высокий уровень квалификации управленца и достаточное количество времени. Поэтому на практике аналитическая деятельность упрощена за счет определения профессиональной компетентности педагога и за счет личностного соответствия педагогической деятельности и педагогическому управлению с учетом особенностей ученического коллектива.

Компетентность педагога реализуется на основе функциональных обязанностей педагогических работников государственных образовательных учреждений. В документе указывается цель деятельности педагога. В силу объективных обстоятельств критерии профессиональной компетентности невозможно поместить в этот документ. Оценки профессиональной деятельности вырабатываются с учетом обстоятельств и условий выполнения профессиональных обязанностей и даже с учетом индивидуально-личностных качеств педагога. Мы обращаем внимание на критерии оценки, которые, по нашему мнению, отражают качество педагогического управления: критерии результативности (уровень общей культуры, дисциплины, гражданской зрелости обучающихся) и критерии деятельности (оценка реализации управленческих функций педагога).

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 самоуправ-

ления 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.

Осуществление программы педагогического управления ученическим коллективом позволит определить уровень профессиональной компетентности педагога в сфере управления, который является:

- оценочным видом педагогической деятельности, представляющим собой форму организации жизнедеятельности детского коллектива;
- прогностическим видом деятельности, когда педагогическое управление выстраивается с ориентацией на прогнозируемые будущие результаты деятельности ученического коллектива;
- конструктивным видом деятельности, представляющим собой форму самоконструирования на основе механизма педагогического управления.

Использование программно-целевого подхода педагогического управления определяет необходимость оценки эффективности реализации планирования. Исходя из практики, мы предлагаем для определения параметров оценки реализации педагогического управления сделать следующие «шаги»: выбор критериев всего процесса; построение иерархии целей; формирование графика информационного обеспечения; осуществление планирования и оценки ресурсов; достижение поставленных целей; функционирование системы в будущем не обеспечит достижение поставленных целей; необходимо изменение целей деятельности.

Для принятия решений рекомендуем определить возможную область и характер решений (организационный, технологический, экономический и др.); определить тип решений (стандартное, усовершенствованное, оригинальное); сформулировать «крайние» варианты решений (идеальное, наихудшее); сформулировать альтернативные варианты решения (между крайними); произвести качественное описание ожидаемых преимуществ; оценить вероятность реализации решений; произвести сравнительную оценку предпочтений по достижении целей каждого этапа (в каждой ситуации).

Между процессами функционирования и развития имеются существенные различия, что обуславливает необходимость применения разных подходов. В связи с этим возникает задача интеграции педагогического управления процессами в рамках одного образовательного учреждения, следовательно, функциональное предназначение педагогического управле-

ния – это управление образовательным учреждением, деятельность которого направлена на интеграцию отдельных элементов для достижения целей.

Содержательно интеграция педагогического управления в режиме функционирования и развития представляется как единство компонентов организационной структуры, стратегии управления и механизма функционирования.

Педагогическое управление в режиме функционирования обеспечивает внутреннюю эффективность организации; управление в режиме развития – внешнюю эффективность организации. Если исходить из требований управленческих действий, то можно говорить о механизме анализа, механизме планирования, механизме организации, механизме руководства и механизме контроля. Перечисленные управленческие действия определяются как основные функции управления.

Механизм педагогического управления ученическим коллективом надо рассматривать как процессы (действия) и структуру педагогического управления, проявляющуюся: в состоянии взаимосвязи функционирования и развития ученического коллектива; в переходе педагогического управления в самоуправление ученического коллектива и личности обучающегося.

Управленческие действия, с нашей точки зрения, целесообразно рассматривать как управление, ориентированное на результат, так как мы рассматриваем механизм управления ученическим коллективом.

Именно такой подход позволяет:

- во-первых, обеспечить эффективность работы органов ученического самоуправления;
- во-вторых, изменить характеристику организационно-методического инструментария;
- в-третьих, формировать задачи, делать расстановку акцентов целей по мере развития самоуправления в ученических коллективах, сделать их более конкретными и адресными;
- в-четвертых, как правило, система воспитания складывалась в течение первых двух лет существования коллектива и поддерживалась самими обучающимися.

Позитивные результаты по управлению развитием ученического коллектива были получены педагогами, чья деятельность отвечала следующим требованиям:

- организованность коллектива, что означает способность членов коллектива к согласованным действиям, четкому распределению обязанностей, наличию авторитетного актива, единству мнений учащихся-организаторов;

- формирование ответственности у обучающихся за работу коллектива, что означает добросовестное выполнение учащимися своих общественных поручений, своевременное и точное выполнение решений коллектива, готовность отвечать за свои поступки и поступки своих товарищей;

- включённость обучающихся в реализацию управленческих функций, что означает принятие учащимися общих целей коллектива, участие в обсуждении проблем его жизни, в планировании деятельности коллектива и в подведении итогов работы группы, коллектива.

Указанные требования определяют знания и умения, которые должен уметь применить педагог, 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 реализации управленческой компетенции.

Следовательно, при подготовке к управленческой деятельности педагога необходимо осветить круг вопросов, связанных с изучением технологии управления.

Педагогическое управление ученическим коллективом должно соответствовать уровню развития ученического коллектива. Следовательно, можно предположить, что результативность педагогического управления зависит от соответствия механизма педагогического управления технологии организации ученического коллектива и его самоуправления.

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 педагогического управления или механизм педагогического управления ученического коллектива.

Нами обозначены следующие критерии для сравнения педагогической технологии педагогического управления и механизма педагогического управ-

ления ученическим коллективом: 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 совокупных 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).

Педагогическое управление как механизм – это система связей и отношений между субъектами образовательного процесса, обусловленными функциональными обязанностями и педагогическими условиями его реализации.

Технология педагогического управления предполагает руководство как форму управления, осуществляемую через систему объект-субъектных отношений. Участниками процесса становятся педагоги и обучающиеся. Механизм педагогического управления ученическим коллективом – это целенаправленное педагогическое воздействие с целью качественных изменений ученического коллектива, характеризующихся как необратимые и направленные на развитие личности каждого обучающегося. Механизм педагогического управления ученическим коллективом реализуется через деятельность педагогов и обучающихся, родителей обучающихся, социальных партнеров.

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 ученическим коллективом создает предпосылки перехода из одного функционального состояния (педагогическое управления) в другое (ученическое самоуправление). 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). Реализация механизма педагогического управления ученическим коллективом рассматривает-

ся нами в виде ряда процедур с периодичным повторением, которые каждый раз осуществляются на более высоком уровне.

Программно-методическим обеспечением в технологии выступают критерии и показатели мониторинга самоуправления ученического коллектива. Механизмом педагогического управления ученическим коллективом являются программа развития образовательного учреждения, программа педагогического управления ученическим коллективом, программа деятельности педагога и пр.

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).

Эффективность педагогического управления ученическим коллективом обеспечивается использованием его механизмом соответствующей технологии на каждом уровне развития ученического коллектива. В противном случае, педагогическое управление не обеспечивает развитие данного коллектива.

Эффективностью педагогической деятельности, на основе практики, мы считаем:

- использование педагогами программно-целевого метода управления ученическим коллективом;
- эффективное использование механизма педагогического управления ученическим коллективом, базирующегося на целостности процесса взаимодействия управляющей и управляемой подсистем;
- использования педагогической технологии деятельности соответствующему уровню развития ученического коллектива, овладение участниками воспитательного процесса механизма педагогического управления, в результате чего стал возможен переход от педагогического руководства, содержанием которого является направленная деятельность по отношению к ученическому коллективу, к педагогическому управлению как фактору развития ученического коллектива.

Исходя из логики нашего исследования, курс подготовки педагога к управленческой деятельности должен обеспечить знания о сущности педагогического управления, способов реализации его на основе механизма педагогического управления и технологии педагогического управления.

Изучение вопроса об эффективности педагогического управления ученическим коллективом позволило сделать следующие заключения:

1. Вопрос оценки эффективности педагогического управления является актуальным, т.к. затрагивает аспекты формирования компетентности у обучающихся, качество управления образовательным учреждением и подготовки педагогов к управленческой деятельности.

2. Педагогическое управление предопределяет самоуправление ученического коллектива, следовательно, его развитие как коллектива.

3. Педагогическое управление является разновидностью управления и характеризуется как уровень управления образовательным учреждением. Ученический коллектив является объектом управления. Предметом рассмотрения будет ученический коллектив и его самоуправление как результат педагогического управления.

4. Педагогическое управление – это сознательное воздействие на ученический коллектив и всякие изменения имеют цель обеспечить устойчивость системы и её дальнейшее совершенствование и развитие.

5. Педагогическое управление – это управление ученическим коллективом с целью его качественного изменения.

6. Методическое обеспечение программно – целевого принципа управления состоит в определении показателей развития ученического коллектива, условий и сроков реализации программы; условий сопоставимости в случае использования количественных показателей; последовательности отслеживания результатов, связанных с анализом деятельности педагога и развития ученического коллектива.

7. Программа педагогического управления является оценочным видом педагогической деятельности, прогностическим видом педагогической деятельности и конструктивным видом педагогической деятельности.

8. Механизм педагогического управления ученическим коллективом рассматриваем как процессы (действия), как структуру педагогического управления.

9. Оценивание педагогического управления (эффективность и результата) целесообразно делать, предворительно определив трактование данного понятия: как технологии педагогического управления или механизма педагогического управления ученического коллектива.

10. Результаты педагогического управления оцениваются по организованности ученического коллектива, по уровню формирования ответственности, по включённости обучающихся в реализацию управленческих функций.

11. Профессиональная подготовка педагогов к управленческой деятельности обеспечивается изучением технологии управления.

12. Понятия «технология» и «механизм» разнятся при рассмотрении способности ученического коллектива к самоуправлению по содержанию и предполагаемому результату педагогического управления. Педагогическое управление как механизм - это система связей и отношений между субъектами образовательного процесса, обусловленными функциональными обязанностями и педагогическими условиями его реализации. Технология педагогического управления предполагает руководство как форму управления, осуществляемую через систему объект - субъектных отношений.

13. Программно-методическое обеспечение педагогического управления выражается критериями и показателями мониторинга самоуправления ученического коллектива, включая технологичность педагогического управления. Механизм педагогического управления ученическим коллективом – это программа развития образовательного учреждения, программа педагогического управления ученическим коллективом, программа деятельности педагога. Использование механизма педагогического управления в соответствии применяемой технологией управления, которая должна соответствовать уровню развития ученического коллектива, обуславливает эффективность педагогического управления ученическим коллективом и выражается в виде оценки деятельности педагога, т.е. в уровне проявления профессиональной компетентности. В свою очередь профессиональная компетентность педагога является условием безопасности образовательного пространства.

Исходя из вышесказанного, оценка эффективности педагогического управления ученическим коллективом является показателем безопасности управления образовательным процессом.

Библиографический список

1. Ильясов Д.Ф., Сериков Г.Н. Теория управления образованием: Учебное пособие по спецкурсу / Д.Ф.Ильясов, Г.Н.Сериков М.; Владос, 2004. – 405 с.

2. Исследование систем управления / под. ред. Э.М. Короткова. - М.: Инфра-М, 2003. – 176 с. – (Серия «Вопросы и ответы»).

3. 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.

4. Павлова Л.Н. Показатели качества управления образовательным учреждением. Материалы 111 Международной научно-практической конф. Ч.:Изд-во «Взгляд», 2007. – с.94-96.

5. 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.

6. Павлова Л.Н. Самоуправление как технология безопасности образования Челябинск, СИМАРС, ЧГПУ, 2009, С. 112 – 114.

7. Павлова Л.Н. Структура формирования и реализации стратегии педагогического управления / Л.Н.Павлова. – Челябинск: Науч.-исслед. центр «Управление качеством профессионального образования», 2006. – С. 86-91.

8. Павлова Л.Н. Управление развитием детского коллектива как условие реализации специальной профессиональной компетенции педагога Наука. - №3 (20), 2006 (Костанай) – С.34-37.

9. Репин С.А. Программно-целевой принцип управления образованием : моногр. / С.А. Репин. – Челябинск: Абрис,1999. – 221 с.

10. Сериков Г.Н. Образование: Аспекты системного отражения / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Абрис, 1997. – 206 с.

Е.Б. Плехотнюк

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКИ КАК ФАКТОР БЕЗОПАСНОГО И УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ РОССИИ

В разгар финансово-экономического кризиса в стране Президент Российской Федерации Дмитрий Медведев в июне 2009 г. на встрече с депутатами органов местного самоуправления Тульской области заявил, что не кризис не может быть оправданием для предприятий, отказывающихся от внедрения природоохранных технологий. «Любое успешное предприятие должно думать об окружающей среде, о людях, которые живут рядом и все эти выбросы глотают... Экологические стандарты должны соблюдаться, кризис – не повод травить

друг друга... Основное решение проблем экологии региона заключается в том, чтобы предприятия вкладывались в экологически современные технологии», – сказал Дмитрий Медведев.

Отрадно, что в настоящее время государственное регулирование экономическим развитием страны не выпускает из внимания экологические последствия нерадивой, а порой и экологически преступной деятельности хозяйствующих субъектов.

Почему именно в условиях перехода к инновационной модели российской экономики назрела необходимость в экологическом образовании не только государственных служащих, но и предпринимателей, руководителей хозяйствующих субъектов всех форм собственности, специалистов в области экономики и управления?

Ответ на этот вопрос можно найти в научных трудах в области экономики хозяйствования доктора экономических наук, профессора Юрия Михайловича Осипова (Москва, МГУ). А основоположником этого научного направления философии экономики, которое выполняет по отношению к экономике методологическую, гносеологическую, онтологическую и аксиологическую функции, является известнейший русский экономист и философ Сергей Николаевич Булгаков, который работал в начале XX века в стенах того же университета.

Экологический аспект экономики хозяйствования («философия хозяйства» Ю.М.Осипов) как особого рода экономического философствования появляется в одноименной работе С.Н.Булгакова «Философия хозяйства» в 1912 г. Булгаков считал, что задача философии хозяйства – одна из форм осмысления эколого-экономической и нравственно-духовной жизни общества: «Хозяйство есть борьба человечества со стихийными силами природы в целях защиты и расширения жизни, покорения и очеловечивания природы, превращения ее в потенциальный человеческий организм» [2, с. 85]. Трудам С. Булгакова предшествовали труды классиков отечественной философско-хозяйственной мысли, такие как Посошкова И.Т., Соловьева В.С., Савицкого П.Н., Алексеева Н.Н., Бердяева Н.А. и др. Так по утверждению Бердяева внешнее покорение природы меняет не только природу, но и самого человека радикальным образом. «Происходит переход от органического типа к механическому. Этот сдвиг к механическому, машинному складу жизни мыслитель считал величайшей революцией, какую только знала история, и прямо писал о кризисе рода человеческого» [3, с. 118-120]. В экономической деятельности человек не только наблюдает мир, но и творит его, превращая омертвевший механизм (*natura naturata*) в живой организм (*natura naturans*). Однако, в начале XX века тождество образа экологиче-

ского природосообразного хозяйствования «раскалывается» и на этом «сломе» конституируется «экономизм» (С.Н.Булгаков). Происходит переход от идеи природосообразной формы экономического образа ведения хозяйства к идее «бездушной» экономики хозяйствования как потребительском «проживании жизни» по отношению к природе. Эколого-экономические взгляды С. Булгакова и его последователей на хозяйствование человека были направлены на «развеществление» мира и превращения его из механизма в организм, тогда как современные экономические взгляды хозяйствующих субъектов, наоборот, стремятся к «опредмечиванию» и омертвлению природной среды как источника экономической деятельности человека.

В конце XX века на базе философии хозяйства возникает новое научное направление – «философия экономики» (Самсин А., Субетто А., Потемкин А. и др.), в которой также как и в «философии хозяйства» дается современное научное объяснение неизбежному появлению не только волнообразной череды финансово-экономических кризисов, но и неизбежному появлению экологического кризиса в результате распространения в российском обществе тотального экологического и этического нигилизма, который можно охарактеризовать как антропогенный экоцид – разрушение людьми экологической среды жизни на Земле, в том числе и условий собственного существования, выражающегося в девальвации природы, игнорировании ее законов со стороны хозяйствующих субъектов или недооценке их регулирующей, экономической и социальной роли.

В интегративном научном взгляде экономистов и экологов на будущее человечества рефреном звучит следующее предупреждение: «Меня волнует то, что за кризисом в экономике может начаться кризис хозяйства – и это гораздо страшнее. Если об очередном кризисе в экономике заговорили несколько лет назад, то вся проблематика экономики хозяйства обязана ощущениям приближающегося, как сейчас выражаются, глобального коллапса. Задолго до сегодняшнего дня, на рубеже XIX-XX веков, наиболее проницательные мыслители заметили, что бурное промышленное и интеллектуальное развитие, освобожденное от природных и сакральных ограничений, ведет к катастрофическим результатам – как для природы, так и для самого человека. Поэтому и был поставлен вопрос: приемлемое ли хозяйство ведет взбунтовавшийся перед Природой и Богом человек? Давайте не будем забывать, что хозяйство – это производство не одних только потребительских благ, не одного лишь богатства, – это еще и производство самого мира – среды обитания – вместе с производством самого человека, его сознания» [4, с. 217].

В своих научных трудах Ю.М. Осипов и его последователи пропагандирует современный интегральный эколого-экономический взгляд на развитие мировой экономики и экономики нашей страны, утверждая, что мировое хозяйство вообще трансцендентно, а в экономике мы имеем просто иллюзию материальности, а вот «окружающая среда, как ресурсная платформа для экономики – это реально существующая действительность, которую нужно беречь от алчных и нерадивых хозяйственников» [4].

Ю.М. Осипов утверждает, что истоки глобального финансового и экономического кризиса кроются в финансизации всего экономико-хозяйственного бытия современного человека. Он ввел в оборот термин – *финансомика*. И научное сообщество приняло этот термин как обозначение господства финансов, т.е. доминирование деловым образом организованных денег над экономикой, хозяйством и всей жизнью. Но, кроме власти денег, есть еще власть над деньгами, она же и супервласть! Власть эмитсаров и владельцев «денег». Финансомика – это игра, большая игра, при которой крупье как-то особенно и не заметен, не говоря уже об истинных хозяевах большого всемирного финансового казино, котором нет дела до воплощения идей устойчивого коэволюционного развития современной цивилизации и биосферы Земли, им бы скорее сорвать жирный куш, а там – «хоть трава не расти»!

Экологическая безграмотность и безответственность государственных служащих, предпринимателей, специалистов в области экономики и управления и руководителей хозяйствующих субъектов всех форм собственности является результатом отношения к решению данной проблемы образовательных учреждений, и в первую очередь вузов, которые готовят специалистов с недостаточной сформированной профессионально-экологической компетентностью.

Современная финансово-экономическая и экологическая ситуация в стране во многом определяется профессионально-экологической компетентностью специалистов, работающих в различных сфере деятельности и на всех уровнях управления хозяйствования. Именно от них зависит решение базисных для устойчивого развития страны современных социально-экономических и экологических проблем: техногенных последствий ядерных испытаний, радиационных аварий, захоронения радиоактивных отходов, неразумного использования плодородных земель, стремительного уничтожения природных ресурсов, загрязнения окружающей среды антропогенными химическими веществами и бытовыми отходами, вредными для здоровья людей. Следовательно, грамотно организованная система высшего профессионального образования будущих экономистов, способна эффективно включиться в формирование профессионально-

экологической компетентности специалиста, новой экологически чувствительной этики в условиях перехода страны к построению инновационной экономики.

В этой связи формирование профессионально-экологической компетентности (далее – ПЭК) у студентов, будущих специалистов для инновационной экономики можно считать как одно из основных антикризисных условий устойчивого экономического развития страны.

В то же время существующая в настоящее время педагогическая система высшего профессионального образования (далее – ВПО) не передает социально-экологические компетенции студентам в той форме и объеме, которые соответствуют современному развитию науки, культуры и техники и которые будут необходимы студенту на протяжении всей его жизни, а включая и профессиональный аспект его деятельности.

Важно, чтобы профессиональное образование не только приближало студента как будущего специалиста к современной жизни, но и давало бы ему возможность предвидеть и более адекватно выбирать свое профессиональное и общественное поведение. При этом акцент должен быть сделан на качественных сдвигах в профессионально-экологическом образовании, его ценностно-мировоззренческих основаниях, в обновлении структуры и содержания не только экологического знания как основного фактора развития экологической компетентности у студентов высших учебных заведений, но и профессионального знания, связав их воедино.

Анализ научной литературы позволил сделать вывод о том, что проблема, рассматриваемая в настоящем исследовании, постоянно находится в поле зрения ученых и педагогов-практиков. Работы, посвященные ей, способствуют накоплению и систематизации знаний, а также обобщению эффективного педагогического опыта в аспекте исследуемой проблемы. Вместе с тем полностью решить названную проблему пока не удастся.

Так, по-прежнему не в полной мере исследованы возможности разных теоретико-методологических подходов к развитию у студентов – будущих специалистов ПЭК: не стало предметом всеобщего изучения создание научно обоснованной педагогической системы ее развития, которая в значительной степени учитывала бы достижения современной науки (философии, психологии, естествознания, педагогики, экологии, специальных предметов и методик их преподавания); не изучены педагогические условия ее эффективного функционирования и развития; недостаточно разработано методико-технологическое обеспечение указанной проблемы.

Историографию идеи ПЭК мы условно разделили на два периода: эклектический и естественнонаучный. Последний мы разбили на три этапа: первый (1890 - 1956 гг.); второй (1957 – 1991 гг.); третий (1992 г. – по настоящее время), что позволяет будущему специалисту установить исторические тенденции возникновения искомой проблемы, вскрыть уже познанные стороны, а также малоизученные, что послужило в дальнейшем стимулом для осмысления путей поиска новых педагогических задач и их решения в целях развития ПЭК у студентов вузов.

Отправной точкой нашего исследования является анализ категории «профессионально-экологическая компетенция» (ПЭК) в области теории и практики профессионального образования.

Степень разработанности этой категорий представлена на междисциплинарном уровне с точки зрения исследуемой проблемы. Контент-анализ философской, психологической, экологической, социологической, юридической и педагогической литературы показал, что на современном этапе развития общества происходит дальнейшее углубление и расширение категории ПЭК. Ведущая роль при этом отводится дефиниции «экологическая компетенция», которая расширена нами до «профессионально-экологической», являющейся целью и ожидаемым результатом педагогического процесса профессионального образования студентов высшей школы.

Данную категорию мы понимаем как интегральное, интерактивное этическое и профессионально значимое качество личности, проявляющееся в свободном выборе позитивной (полезной в отношении человека, общества и природы), экологически целесообразной, безопасной и компетентной деятельности будущего специалиста в системе «человек-общество-природа», направленной как на его самосохранение и самореализацию, а также на достижение стратегической установки перехода человечества и биосферы Земли к устойчивой коэволюции.

Эта профессиональная компетенция является показателем развития эгоцентрического сознания личности будущего специалиста.

Также оно является одновременно и этическим ориентиром, и этическим ограничителем, определяя ту меру свободы в его поступках, которую он как будущий профессионал может себе позволить в отношениях с человеком, обществом и природой на благо своему отечеству для скорейшего перехода России на путь устойчивого экобезопасного развития.

Структурно-функциональная характеристика данной этической и профессионально значимой компетенции будущего специалиста состоит из **трех ком-**

понентов: информационно-познавательного, ценностного, поведенческого (табл. 1).

Далее в своем исследовании мы рассматриваем педагогическую категорию ПЭК как новый педагогический феномен, ориентирующий на огромные нереализованные потенции сферы ВПО, способные значительно обновить саму методологию его изучения, концептуальное обоснование и методико-технологическое обеспечение профессионального образования будущих специалистов.

Таблица 1

Структурно-функциональная характеристика ПЭК студента вуза

Профессионально-экологическая компетенция студентов вуза		
Информационно-познавательный компонент	Ценностный компонент	Поведенческий компонент
<p>включает в себя общенаучные, естественнонаучные, гуманитарные и профессионально-экологические знания;</p> <p>проявляется в системе знаний, определяющей современную научную картину мира студента вуза.</p>	<p>включает в себя иерархию ценностей экоцентрической (универсальной) экологической этики;</p> <p>проявляется у будущего специалиста в виде нравственных идеалов, интересов, мотивов и принципов выбора позитивной (общественно полезной) экологически безопасной и экологически целесообразной линии социального поведения, направленную как на охрану природы, так и на охрану здоровья человека, в результате осознания будущим профессионалом самооценности природы и человека.</p>	<p>включает в себя стереотип позитивного экологически безопасного, целесообразного и компетентного социального поведения; проявляется у студентов вузов в позитивной (полезной в отношении человека, общества и природы) экологической деятельности, включая и профессиональный аспект, в результате осознания будущим специалистом своего единства как с обществом, так и с природой.</p>

Развитие ПЭК у студентов вузов – весьма сложный процесс, поэтому его необходимо осмысливать с различных точек зрения. Контент-анализ исследуемых подходов позволяет говорить об их глубоком внутреннем единстве, взаимосвязи, дополнительности, комплиментарности, наличии идей реализации изучаемой проблемы. Каждый из проанализированных нами подходов в определенной степени полноты находит свое отражение в решении проблемы развития у будущих специалистов ПЭК.

В то же время, в теории и практике высшего профессионального образования наметилась тенденция синтеза уже известных ранее теоретико-методологических подходов, к числу которых мы относим экоцентрически-партисипативный подход, отдельные элементы которого прослеживаются на протяжении всей истории познания человеческой мысли и могут быть детерминированы в русле развития настоящей проблемы (Н.А. Бердяев, В.И. Вернадский, Д. Гест, Дж. Гибсон, С.Н. Глазычев, С.Д. Дерябо, Д.Н. Кавтарадзе, К.Х. Каландаров, В.В.Латюшин, Н.Н.Моисеев, Е.Ю. Никитина, Т.В. Орлова, А.Д. Урсул, В.А. Ясвин и др.), нацеленный на развитие у студентов вузов ПЭК и которому свойственно следующее:

а) несмотря на то, что человек обладает исключительными характеристиками (разум, культура, наука, техника и т.п.), он остается одним из множества видов живых организмов, взаимозависимых и включенных в социоприродные системы разных уровней Биосферы;

б) человеческая деятельность обусловлена не только социальными и культурными потребностями, но и биоэкологическими, поэтому, наряду с социокультурными связям в системе «человек-общество-природа» огромное значение для жизнедеятельности человека имеют и экологические природные связи. Следовательно, человек, включенный своей жизнедеятельностью как в социальную, так и в природную среду, должен выработать не только социальные этические императивы, но и экологические этические императивы своего поведения. Экологические этические императивы являются необходимыми регуляторами и ограничителями отрицательного антропогенного воздействия, которое вызывает нестабильность и компрессию в системе «человек-общество-природа»;

в) природа и все природное воспринимается как полноправный субъект по взаимодействию с человеком;

г) влияние студентов как будущих специалистов на разрешение значимых экологических проблем и принятие совместного решения на основе диалогического взаимодействия с преподавателем, основанным на паритетных, партисипативных началах.

В результате мы пришли к пониманию **экоцентрически-партисипативного подхода** как теоретико-методологической стратегии, как необходимого условия эффективной экспрессии (развертывания на саморазвитие) педагогической системы развития позитивной индивидуальной экологической ответственности в ценностно-целевом контексте всей педагогической системы высшего учебного заведения, где:

а) студент рассматривается как свободная и целостная личность, способная по мере своего становления сделать самостоятельный выбор на такую этику поведения, в которой присутствует экологическая целесообразность, отсутствие противопоставленности человека и природы, восприятие природных объектов как полноправных субъектов, партнёров по взаимодействию с человеком, баланс прагматического и непрагматического взаимодействия с природой;

б) будущий специалист привлекается к принятию решений экологических проблем на основе соучастия и ориентации субъект-субъектных отношений преподавателя и обучаемого на паритетных началах;

в) предполагается высокая психологическая включенность, т.е. партисипация (от лат. *participatio* – участие, совместно делаю, включенность, вовлеченность во что-либо) студентов как в социум, так и в мир природы;

г) ПЭК как интегральная интерактивная категории личности становится той мерой свободы, руководствуясь которой будущий профессионал будет выбирать свою линию поведения, направленной на поддержания устойчивых взаимоотношений в системе «человек-природа-общество», что в свою очередь и обеспечит скорейший переход России на путь устойчивого развития;

д) на междисциплинарной основе предполагается развитие у будущих специалистов новой современной картины мира, базирующейся на синергетическом единстве естественнонаучной и гуманитарной культур – на единой универсальной этике взаимоотношений человека, общества и природы.

На основе экоцентрически-партисипативного подхода нами была разработана педагогическая система развития позитивной индивидуальной экологической ответственности у студентов вузов. Выявляя компоненты искомой системы, нами были учтены:

- понимание категории «ПЭК студентов вузов»;
- назначение и содержание дисциплины «Концепции современного естествознания» и спецкурса «Экологическая безопасность (экологический менеджмент и экологическая этика)»;
- социальный заказ высшей профессиональной школе;
- потребность будущего специалиста в экологических компетенциях;
- недостаточная подготовка студентов в этой области.

К специфическим особенностям экоцентрически-партисипативной педагогической системы мы относим ее осуществление в двух взаимодействующих направлениях: в контуре функционирования и в контуре развития (саморазвития); функционирование и развитие (саморазвитие) педагогической системы базируется на методологических положениях, предполагающих при изменяю-

щихся внешних условиях устойчивость взаимосвязей всех ее компонентов и изменение их функций при развитии (саморазвитии) системы в неизменных внешних условиях (П.В. Алексеев, В.И. Байденко, В.А. Лекторский, В.С. Швырёв и др.); использование профессионального цикла дидактически подготовленного преподавателем интегрированного экологического учебного материала на основе его прогностической, общекультурной, экологической направленности и индивидуальной ориентированности.

В результате мы пришли к следующему компонентному составу разработанной нами **педагогической системы**:

1. Общенаучный компонент, обеспечивающий развитие у студентов современной научной картины мира, основанной на фундаментализации, гуманизации, экологизации и интеграции гуманитарных и естественнонаучных знаниях, базирующихся на принципах природосообразности, культуросообразности и охранительном отношении к природе, в соответствии со своим субъективным отношением к ней. Этот компонент характеризует уровень изменений в мировоззрении будущего специалиста.

2. Содержательно-информационный компонент, обеспечивающий развитие у будущих специалистов системы экологических знаний о закономерностях и законах, действующих в природе; о месте человека в биосфере; о стратегии коэволюционного и устойчивого развития системы «человек-общество-природа»; о направлениях и путях развития в научно-технической и социально-экономической сферах деятельности человека; об использовании новых подходов к достижению более высокого уровня выживания человечества в условиях экологической нестабильности. Этот компонент характеризует уровень изменений в мотивации и направленности познавательной активности студентов, которые проявляются в готовности и стремлении получать, искать и перерабатывать экологическую информацию об объектах природы, в особой «информационной сенситивности» к ним и т.д..

3. Профессиональный, или деятельностно-поступочный компонент, обеспечивающий развитие у обучаемых готовности и стремления к практическому взаимодействию с природой, осваивать необходимые для этого технологии (умения и навыки) и т.д. Этот компонент системы развивает у будущего профессионала социально-экологическую активность, направленную на изменение социоприродного окружения в соответствии со своим субъективным отношением к природе.

Мы рассматриваем проектируемую нами педагогическую систему развития у студентов вузов ПЭК как подсистему открытого типа встроенную в трех-

мерный контексте педагогической системы высшего учебного заведения, в котором организуется педагогический процесс профессионально-экологического образования будущих специалистов. Голографический, трехаспектный, трехмерный ракурс рассмотрения (А.Менегетти, А.С.Белкин) проектируемой нами педагогической системы определён самой логикой включения (партисипацией) её в контекст педагогической системы высшего учебного заведения, таким образом, выбранный нами эгоцентрически-партисипативный методологический подход дополняет уже существующую систему методологических подходов вуза; компоненты нашей педагогической системы становятся комплементарными вузовской педагогической системе; педагогические условия исследуемой системы должны слиться с комплексом педагогических условий высшего учебного заведения, где реализуется профессиональное образование студентов, а педагогический процесс развития искомой этической и профессионально значимой компетенции личности обучаемых должен быть синхронизирован с педагогическим процессом вуза (рис. 1).

В соответствии с современными системно-синергетическими представлениями (Е.Н. Князева, С.П.Курдюмов, В.В. Тарасенко и др.) **цель** исследуемой педагогической системы мы трактуем в виде устойчивого целевого состояния-аттрактора (лат. *attrahere* – притягивать, привлекать), который генерирует тенденции изменений и преобразований в сложных иерархических педагогических саморазвивающихся системах, отвечающие прообразу (проекту) «потребного» будущего, т.е. **результату**, который мы ожидаем – развитию искомой ПЭК у студентов вуза. Достижение целевого состояния – результата – развития высокой степени сформированности ПЭК студентов вузов рассматривается нами в контексте проектируемой системы как аттрактор положительного полюса притяжения педагогической системы, связанной с реализацией известной триады: цель – организация (педагогическая система развития позитивной индивидуальной экологической ответственности у студентов вуза) – функция (достижение результата). Под организацией мы понимали организационный педагогический процесс, включающий структурогенез и становление нового целевого функционирования проектируемой педагогической системы, при этом необходимо акцентировать внимание на том обстоятельстве, что разрешение актуальных противоречий может иметь и неблагоприятный исход. Конечным результатом этого дезорганизационного процесса также будет устойчивое состояние-аттрактор – отрицательный полюс притяжения, соответствующий, однако, другой, более низкой степени организации проектируемой нами системы. Негатив-

ная линия поведения педагогической системы также определяется триадой: не-оцель – дезорганизация – функция (отрицательный результат).

Таким образом, имеются два качественно различных состояния-аттрактора, которые как «маяки будущего» притягивают к себе траектории развития проектируемой нами педагогической системы. Как бы включаются два полярных генератора этих тенденций – два состояния-аттрактора (плюс и минус).

Переход к одному из двух качественно новых состояний системы – позитивному результату, который мы хотим получить или отрицательному результату, который мы не хотим получить, зависит от качества организации педагогического процесса подготовки будущего специалиста, в рамках которого формируется система развития ПЭК у студентов вузов направленного не только на ее функционирование, но и на саморазвитие (см. Рис. 2).

Очевидный вывод, следующий из предложенного рассмотрения, заключается в том, что проблема развития искомой профессиональной компетенции у студентов вузов является проблемой развития, наш взгляд, коренным образом отличается от проблемы функционирования педагогической системы как ожидания потребного будущего.

Данное положение носит принципиальный характер. Проблема функционирования состоит в разрешении противоречий, неизбежно возникающих с течением времени, без существенного изменения содержания самой педагогической системы высшего учебного заведения, (где осуществляется профессионально-экологическое образование студентов с целью развития у них высокого уровня ПЭК), ее структуры и типа функционирования. Речь в данном случае идет о сохранении прежнего содержания педагогической системы вуза, допускающего определенную изменчивость, но не радикальную трансформацию экологического сознания обучаемых от антропоцентрического к экоцентрическому типу.

Проблема же развития разрешается только путем сущностного изменения как содержания, так и структуры педагогической системы вуза.

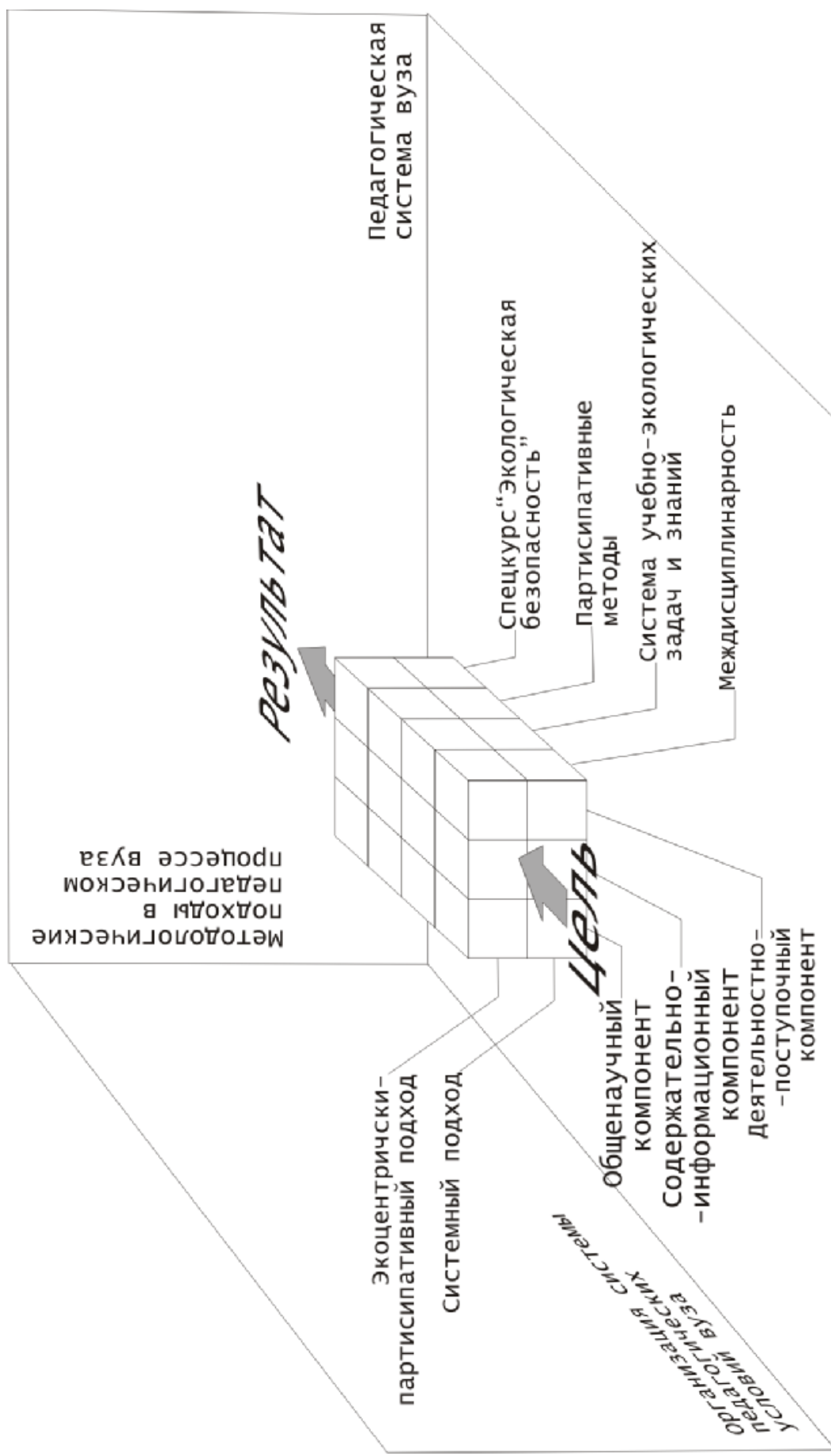


Рис. 2. Голографическая модель педагогической системы развития позитивной индивидуальной экологической ответственности у студентов в контексте педагогической системы высшего учебного заведения

Это приводит к модернизации (перестройки) педагогической системы: количественные и качественные изменения первичных элементов и их связей внутри системы, которые приводят к становлению нового режима функционирования, отвечающего проблеморазрешающим целям профессионально-экологического образования будущего специалиста, т. е. происходит резонансное качественное воздействие, стимулирующее развитие педагогической системы вуза. Именно в этом смысле можно говорить о рождении новой педагогической системы вуза, в которую внедрена саморазвивающаяся педагогическая система развития (саморазвития) ПЭК у студентов вуза.

Разработанная нами педагогическая система может эффективно функционировать и развиваться (саморазвиваться) лишь при наличии **определенного комплекса педагогических условий**.

Исходя из понимания того, что отдельные, случайно выбранные педагогические условия не могут существенно повлиять на реализацию системы развития позитивной индивидуальной экологической ответственности у студентов вузов, мы считаем, что необходим гибкий, динамично развивающийся комплекс, учитывающий развертывание образовательных процессов в оптимальном режиме (А.Ф.Аменд).

При этом мы ориентировались:

а) на требования, предъявляемые обществом к современному специалисту, профессиональная деятельность которого будет реализовываться в экологически кризисной обстановке;

б) тенденция изменения содержания экологического образования в высших учебных заведениях;

в) результаты проведенного анализа выявленных особенностей образовательного процесса в вузе в аспекте исследуемой проблемы;

г) особенности разработанной нами педагогической системы.

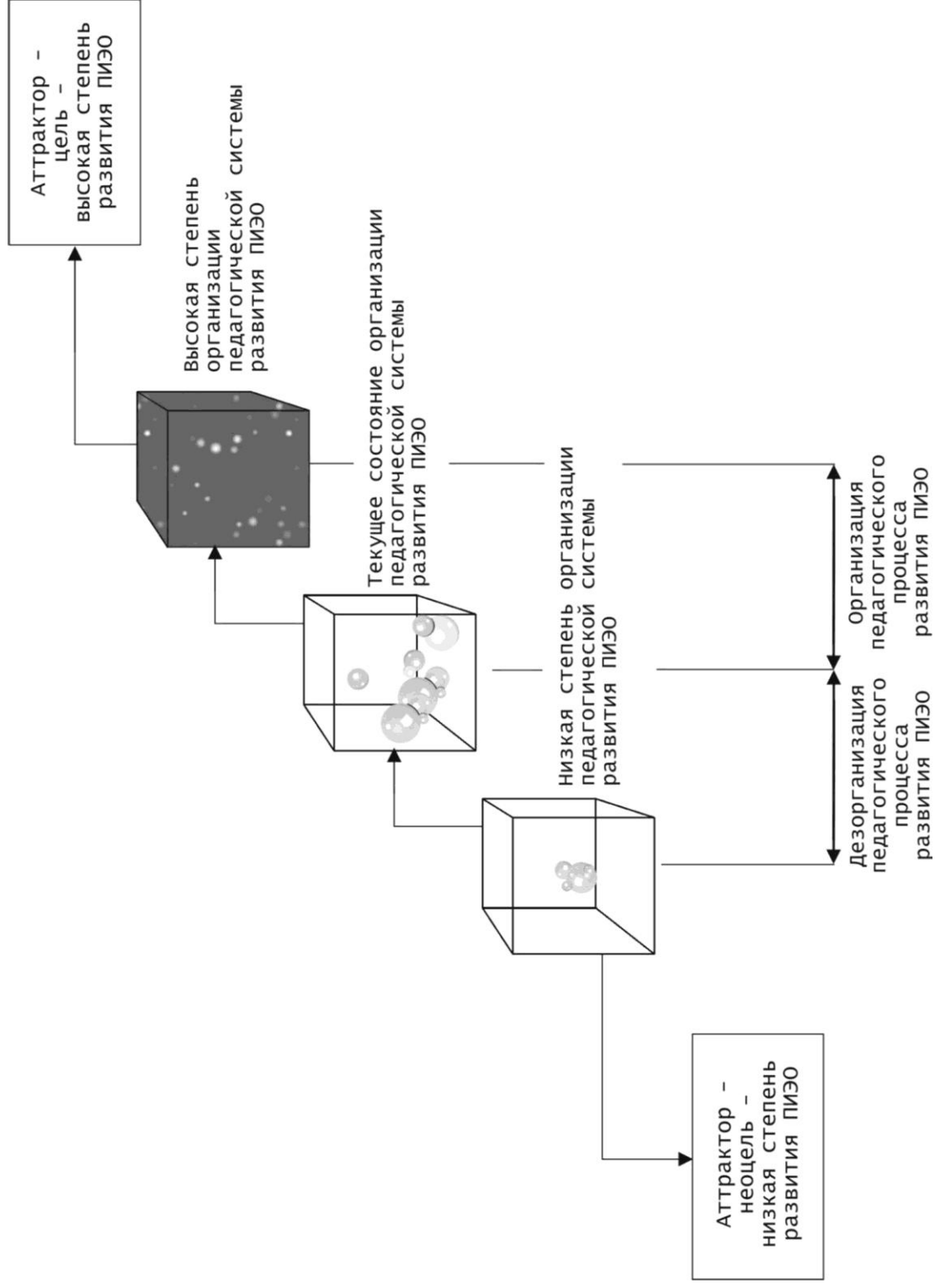


Рис. 3. Системно-диалектическая модель развития ПЭК у студентов вуза. Примечание: ПИЭО – позитивная индивидуальная экологическая ответственность студентов вуза

В результате нами был выявлен следующий комплекс педагогических условий: междисциплинарный принцип интеграции экологических модулей дисциплин общенаучного, гуманитарного, естественнонаучного и профессионального циклов; использование системы профессионально-экологических ситуативных задач и заданий; использование партисипативных методов осуществления профессионально-экологического образования студентов; внедрение в образовательный процесс высшей школы спецкурса «Экологическая безопасность (экологический менеджмент и экологическая этика)».

Реализация **междисциплинарного принципа** между дисциплинами общенаучного, гуманитарного, естественнонаучного и профессионального циклов обеспечивает большую прочность экологических знаний и умений, ибо студентам вузов постоянно приходится обращаться к знаниям, полученным ранее, только уже в новых связях и ассоциациях, добиваться более высокого уровня сформированности у студентов ПЭК.

При реализации междисциплинарности нами были определены следующие педагогические принципы: интеграция основных экологических модулей и их основных экологических понятий и вклада каждой учебной дисциплины в их развитие из общенаучного, естественно-научного и профессионального блока дисциплин; построение на трансдисциплинарной основе единых педагогических требований к усвоению будущими специалистами комплекса профессионально-экологических знаний, умений и навыков; синхронизированность основных этапов развития ПЭК будущих специалистов с этапами становления их профессиональных компетенций; делегирование курсу «Концепции современного естествознания» и спецкурсу «Экологическая безопасность (экологический менеджмент и экологическая этика)» генерализующей роли (систематизирование, уплотнение, обобщение экологической информации) в профессионально-экологическом образовании студентов вузов.

Использование системы профессионально-экологических ситуативных задач и заданий как элемента технологии развития ПЭК у будущих специалистов приобретали свое наполнение и постепенно корректировались в процессе нашего исследования. В педагогическом исследовании мы добивались реализации основных принципов развивающего образования (Б.Г. Ананьев, Л.И.Божович, П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, Л.В. Занков, А.Н.Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф.Талызина, Д.Б. Эльконин, и др.): организовывали для обучаемых «зону ближайшего развития» (Л.С.Выговский); для достижения доступности учебных профессионально-экологических задач и заданий применяли научно обоснованные и применяемые на практике меры «сложности и трудно-

сти» (И.Я. Лернер), задавали систему задач, упорядоченных в соответствии с определёнными природосообразными и культуросообразными принципами, тем самым, определяя систему действий обучаемых и намечая структуру познавательного процесса. Для того, чтобы деятельность обучаемых по выполнению экологических задач и заданий обеспечила заданный уровень усвоения содержания учебной профессионально-экологической информации, предлагаемую систему задач и заданий строили в оптимальном режиме. Оптимально построенная система задач и заданий понималась нами как система, удовлетворяющая перечисленным дидактическим принципам, среди которых одним из основных является требование подбора задач и заданий с последовательным и систематическим нарастанием сложности до создания будущими специалистами творческих профессионально-экологических проектов, на основе которых обучаемые анализировали различные профессионально-экологической ситуации, учились постановке цели, выбору дидактических средств его решения на практике. Результаты нашего исследования показали, что это ведет обучаемого к открытиям новых свойств, особенностей или приемов действий, направляет его мысль в нужную сторону, облегчает поиск или подбор нужного алгоритма экологически целесообразного, безопасного и компетентного профессионального поведения студентов вузов как будущих профессионалов. В исследования нами использовались логико-экологические, поисково-экологические, исследовательско-экологические, креативно-экологические и эколого-коррекционные типы задач и заданий, которые в рамках каждого из компонентов педагогической системы (общенаучного, содержательно-информационного и деятельностно-поступочного). Наблюдая отношение будущих специалистов к фрагментам учебно-экологического материала, нами было отмечено возрастание у студентов вузов интереса к учебному занятию, если последнее содержало учебно-экологические задачи или задания, а также попытки переходить от абстрактно-общего восприятия проблемных экологических ситуаций к их конкретно-элементному анализу, ориентировке в их целях, факторах, условиях развития и следствиях.

Применение партисипативных методов обучения осуществления педагогического процесса развития у будущих профессионалов ПЭК рассматривается нами в качестве способа организации взаимодействия, побуждающего субъектов образовательного процесса (педагога и обучаемого) к деятельности, направленной на развитие (саморазвитие) у последнего ПЭК.

В связи с тем, что партисипативные методы обучения являются, по сути, методами взаимодействия двух или более участников образовательного про-

цесса к деятельности, направленной на развитие у студентов вузов ПЭЖ, мы классифицировали их вслед за Е.Ю. Никитиной, Т.В. Орловой и др. по средствам влияния субъектов образования на принимаемые решения в области экологии, способам принятия этих решений, целевому назначению совместной деятельности преподавателя и студентов.

Внедрение в образовательный процесс высшей школы **спецкурса «Экологическая безопасность (экологический менеджмент и экологическая этика)»** обеспечивает экологическую партисипацию будущих специалистов в систему «природа–человек–общество»; ознакомление с причинами возникновения эколого-экономического кризиса и возможностями восстановления нарушенного равновесия в системе; развитие основ экологической (универсальной) этики; развитие у обучаемых умения анализировать профессионально-экологические задачи и задания; развитие у будущих специалистов практических умений и навыков в контексте своей будущей профессиональной деятельности и сложившейся экологической обстановки в системе «природа–человек–общество», в охране окружающей среды и здоровья людей.

Спецкурс состоит из двух гибких модулей: «А» (главный, инвариантный и «Б» (строится с учетом профессии студентов и является вариативным компонентом спецкурса). При этом общий бюджет учебного времени, отведенного на проведение спецкурса составляет 28 часов (24 часа на модуль «А» и 4 часа на модуль «Б», где учитывается региональный компонент).

При этом допускается его изменение модулей «А» и «Б», как в структурном, так и в содержательном планах с целью увеличения или уменьшения количеств часов, отведённых на ту или иную тему, а также изменение содержания с учетом специальности и квалификации студентов – будущих профессионалов, например, для будущих преподавателей, менеджеров, экономистов, юристов и т.д.

Выявленный, обоснованный и апробированный нами комплекс педагогических условий обеспечивает эффективное функционирование, и развитие (саморазвитие) экоцентрически-партисипативной системы развития искомой ПЭЖ у будущих специалистов.

В процессе исследования нами выделены **три уровня развития у студентов вузов ПЭЖ: рефлексивно-комформно-реактивный** (низкий уровень), **рефлексивно-ассертивно-проактивный** (средний уровень) и **идентификационно-ассертивно-активный** (высокий уровень), отличающиеся поэтапным продвижением обучаемого от низкого к среднему, а от него – к высокому уровню развития ПЭЖ (этической и профессионально значимой компетенции лич-

ности будущего специалиста, а от него к саморазвитию данной компетенции будущего специалиста).

В качестве **критериев**, характеризующих эти уровни, нами взяты: характеристика фонда профессионально-экологических знаний; решение профессионально-экологических задач и заданий; особенность применения профессионально-экологических знаний, умений и навыков; способность к рефлексии и идентификации.

В результате нами были выявлены три этапа **педагогического процесса** развития у будущих специалистов искомой компетенции: **когнитивный, бихевиористский и экзистенциальный**, а также определены **дидактические принципы и методика реализации** теоретически обоснованного нами **комплекса педагогических условий**: междисциплинарного принципа интеграции профессионального и экологических модулей между предметами общенаучного, гуманитарного, естественнонаучного и профессионального циклов; использование системы профессионально-экологических задач и заданий; использование партисипативных методов осуществления профессионально-экологического образования студентов; внедрение в образовательный процесс высшей школы спецкурса «Экологическая безопасность (экологический менеджмент и экологическая этика)», которые являются необходимым и достаточным.

Новизна выделенных нами педагогических условий эффективного функционирования и развития экоцентрически-партисипативной системы заключается в том, что они не использовались ранее для определенного нами предмета исследования и не рассматривались в комплексе.

Результаты проведенной работы показали недостаточный уровень развития у студентов искомой ПЭК. Было выявлено, что 69 % будущих профессионалов находятся на низком (комформно-реактивном) уровне её сформированности; 31 % – на среднем (рефлексивно-комформно-проактивном) уровне и лишь 0 % – на высоком (идентификационно-ассертивно-активном) уровне.

Полученные данные позволили зафиксировать следующее: если не ставить специальной целью развитие у студентов ПЭК и не искать новые подходы к решению указанной проблемы, то в современном образовательном процессе высшей школы она решается не эффективно: необходима специальная система, которая должна функционировать и развиваться (саморазвиваться) при определенном комплексе педагогических условий.

Полученные данные нашего исследования наглядно показывают, что результаты в экспериментальных группах значительно выше, чем в контрольной:

в экспериментальных группах наблюдается рост идеентификационно-ассертивно-активного (высокого) уровня развития у будущих специалистов ПЭК, а в контрольной же группе он ниже.

Это говорит о том, что хотя в контрольной группе у студентов и развивается искомая ПЭК, однако переход на более высокий уровень происходит более медленнее.

Проверку гипотезы нашего исследования о том, что развитие у студентов вузов ПЭК значительно повысится, если данный педагогический процесс будет протекать в рамках специально разработанной эгоцентрически-партиципативной педагогической системы при реализации комплекса выделенных нами педагогических условий, в своем экспериментальном исследовании мы осуществляли с помощью статистического критерия χ^2 (хи-квадрат), который позволяет ответить на вопрос: имеется ли различие в уровне развития ПЭК у обучаемых студентов экспериментальных и контрольной групп, и каковы причины этого различия, если такое имеется.

Развитие у будущего специалиста искомой ПЭК на идентификационно-ассертивно-активном (высоком) уровне могло произойти либо, вследствие, случайных факторов, либо под влиянием целенаправленного педагогического воздействия. Если различие в уровнях развития заданной ответственности студентов экспериментальной и контрольной групп существенно, то есть $T(\text{набл}) > T(\text{крит})$, при заданном значении α , то согласно критерия χ^2 (хи-квадрат), оно не может быть объяснено случайными причинами, а является следствием специально организованной деятельности.

Что означает: теоретически обоснованные нами педагогические условия эффективного функционирования и развития эгоцентрически-партиципативной системы развития у студентов вузов ПЭК является необходимым и достаточным.

Развитие у будущего специалиста искомой ПЭК на идентификационно-ассертивно-активном (высоком) уровне могло произойти либо, вследствие, случайных факторов, либо под влиянием целенаправленного педагогического воздействия. Если различие в уровнях развития заданной ответственности студентов экспериментальной и контрольной групп существенно, то есть $T(\text{набл}) > T(\text{крит})$, при заданном значении α , то согласно критерия χ^2 (хи-квадрат), оно не может быть объяснено случайными причинами, а является следствием специально организованной деятельности. Что означает: теоретически обоснованные нами педагогические условия эффективного функционирования и развития

экоцентрически-партисипативной системы развития у студентов вузов ПЭК является необходимым и достаточным.

На основании этого мы имеем право считать, что развитие у будущих специалистов ПЭК экспериментальной группы выше, чем у студентов контрольной группы. При этом развитие искомой ответственности у студентов произошло под влиянием совокупности выделенных нами педагогических условий. А это значит, что только комплексная реализация педагогических условий способствует решению основной задачи – развития у студентов высшего (идентификационно-ассертивно-активного) уровня ПЭК.

Разрыв в уровне развития у студентов вузов ПЭК контрольной и экспериментальных групп позволяет сделать выводы о том, что выделенный нами комплекс педагогических условий способствует развитию ПЭК на высоком уровне. Более того, результаты исследования, наглядно демонстрируют и тот факт, что эффективность использования комплекса педагогических условий значительно выше, чем их использование по отдельности.

В заключении сделаем следующие **выводы**:

1. Актуальность проблемы развития у будущих специалистов ПЭК обусловлена широким распространением в российском обществе тотального экологического и этического нигилизма, выражающегося в девальвации ценности природы, игнорировании ее законов со стороны людей или недооценки их регулирующей как биологической, так и социальной роли. Экологическая безграмотность общества является результатом отношения к решению данной проблемы образовательных учреждений, ибо именно высшая школа способна решать указанные задачи поэтапно, учитывая социальный заказ и потребности общества, индивидуальные возможности и студентов высших учебных заведений.

2. Историография идеи формирования экологических компетенций у личности условно разделена нами на **два периода**: эклектический и естественнонаучный, который мы разбили на три этапа: первый этап (1890 - 1956 гг.); второй этап (1957 – 1991 гг.); третий этап (1992 г. – по настоящее время), что позволяет установить исторические тенденции ее возникновения, вскрыть уже познанные стороны, а также малоизученные.

В контексте задач к развитию системы ВПО на компетентностной и инновационной основе **профессионально-экологическую компетентность «ПЭК»** студентов вуза следует рассматривать с точки зрения профессионально значимой компетенции, которая является целью и ожидаемым результатом пе-

дагогического процесса профессионального образования будущих специалистов для инновационной экономики России.

Категорию «ПЭК» мы рассматриваем как интегральную, интерактивную этическую и профессионально значимую компетенцию студента, проявляющееся в свободном выборе позитивной (полезной в отношении человека, общества и природы), экологически целесообразной, безопасной и компетентной деятельности будущего специалиста в системе «человек-общество-природа», направленной как на его самосохранение и самореализацию, а также на достижение стратегической установки перехода человечества и биосферы Земли к устойчивой коэволюции.

Эта профессиональная компетентность является показателем развития экоцентрического сознания личности будущего специалиста и его социальной зрелостью. Также она является одновременно и этическим ориентиром, и этическим ограничителем, определяя ту меру свободы в его поступках, которую он как будущий профессионал может себе позволить в отношениях с человеком, обществом и природой на благо своему отечеству для скорейшего перехода России на путь устойчивого экологически безопасного и инновационного развития.

3. Теоретико-методологическую стратегию развития ПЭК студентов вузов составляет **экоцентрически-партисипативный подход**, построенный на понимании студентов как свободной и целостной личности, способной по мере своего развития к самостоятельному выбору ценностей, для которых характерны ориентированность на экологическую целесообразность, отсутствие противопоставленности человека и природы, восприятие природных объектов как полноправных субъектов, партнёров по взаимодействию с человеком, баланс прагматического и непрагматического взаимодействия с природой; привлечение будущего специалиста к принятию решений экологических проблем на основе соучастия и организации субъект-субъектных отношений с преподавателем на паритетных началах.

4. Для эффективного развития ПЭК студентов вуза необходима специальная **экоцентрически-партисипативная педагогическая система**, состав которой определяется содержанием, формами, методами и включает **общенаучный, содержательно-информационный и профессиональный, или деятельно-поступочный компоненты**. При этом переориентация их связей в интересах достижения запланированных уровней и качества подготовки студентов, соответствующая современным требованиям, нормам и ценностям профессионального образования рассматривается в качестве открытого механизма об-

разовательных целей как подсистемы открытого типа, как ступеней развития у будущих специалистов искомой компетентности.

5. Эффективность реализации педагогической системы развития ПЭК у студентов вузов обеспечивается **комплексом специально создаваемых педагогических условий**, включающих реализацию **междисциплинарного принципа** интеграции экологических модулей между дисциплинами общенаучного, гуманитарного, естественнонаучного и профессионального циклов; использование **системы профессионально-экологических задач и заданий** (логико-экологические, поисково-экологические, исследовательско-экологические, креативно-экологические и коррекционно-экологические); **использование партисипативных методов обучения** в процессе реализации профессионального образования студентов вуза; внедрение в образовательный процесс высшей школы **спецкурса «Экологическая безопасность (экологический менеджмент и экологическая этика)»**.

6. **Педагогический процесс** развития ПЭК проходит три этапа. Первый этап – **когнитивный**, он совпадает с первыми годами обучения студентов в высших учебных заведениях. Этот этап должен заложить начальные элементы профессионального экологического образования обучаемых, он является ориентировочной основой для последующих действий. Используя как горизонтальные, так и вертикальные междисциплинарные связи, преподаватель должен обеспечить предпосылки для интеграции профессиональных и экологических знаний, заложенных в экологические модули изучаемых студентами дисциплин на 3-4 курсах вуза. На втором этапе – **бихевиористском** процесса развития у студентов вузов ПЭК учебный материал дисциплины «Концепции современного естествознания» интегрирует и генерализует (уплотняет и обобщает) экологическую учебную информацию, полученную студентами на первых годах обучения. В соответствии с государственными стандартами третьего поколения (ФГОС). Третий этап – **экзистенциальный**, который охватывает период обучения студентов на последних 5 и 6-м курсах вуза. Его целью является обеспечение социально-ролевой включенности будущего специалиста в профессиональную деятельность в контексте существующих в настоящее время экологических проблем региона.

7. Нами выделены **три уровня развития у студентов вузов ПЭК**: рефлексивно-комформно-реактивный (низкий уровень), рефлексивно-ассертивно-проактивный (средний уровень) и идентификационно-ассертивно-активный (высокий уровень), отличающиеся поэтапным продвижением обучаемого от

низкого к среднему, а от него - к высокому уровню развития профессиональной компетенции личности будущего специалиста – уровню саморазвития.

8. При этом **критериями уровня развития** искомой компетенции является характеристика фонда профессионально-экологических знаний; решение профессионально-экологических заданий и задач; особенность применения экологических знаний, умений и навыков; способность к рефлексии и идентификации в контексте необходимости решения будущим специалистом профессионально-экологических проблем, имеющих место во всех видах деятельности, включая и профессиональную.

9. Проведенный нами педагогический **эксперимент** подтвердил, что реализация намеченных путей и средств развития ПЭК у студентов вуза способствует достижению высоких результатов. В то же время итоги нашей исследовательской работы позволяют резюмировать следующее: возможности образовательного процесса в высшей школе в развитии искомой профессиональной компетенции далеко не исчерпаны. Не все аспекты данной проблемы изучены нами с достаточной степенью полноты, однако общий подход к построению экоцентрически-партиципативной системы развития ПЭК у будущих профессионалов ясен, исследован и апробирован на практике. Он дал положительные результаты.

10. В ходе анализа результатов исследовательской работы нами были разработаны, апробированы и внедрены **методические рекомендации и учебно-дидактические комплексы для преподавателей и студентов вузов** по дисциплине «Концепции современного естествознания» и спецкурсов «Экологическая безопасность (экологический менеджмент и экологическая этика)» и «Государственное регулирование природопользованием и охрана окружающей среды», а также **методических рекомендаций** по организации в вузе экологического молодежного студенческого общественного объединения как социально-воспитывающей среды для развития (саморазвития) ПЭК у студентов высших учебных заведений.

Наряду с этим мы считаем, что существует ряд проблем, требующих более углубленного и серьезного изучения. Таковыми, на наш взгляд, являются: изучение интенсивности развития ПЭК у студентов вузов; разработка системных диагностик развития искомой компетенции; дальнейшее изучение условий успешного развития названной ответственности.

С точки зрения этих аспектов мы и будем продолжать дальнейшее исследование.

Библиографический список

1. Булгаков, С.Н. Соч. [Текст]: В 2 т. Т. 1. – М., 1991.
2. Бердяев, Н.А. Смысл истории [Текст]. – М., 1990.
3. Осипов, Ю.М. Время философии хозяйства [Текст]. – М.: «Экономисть», 2003. – 450 с.
4. Фадейчева, Г. В. Философия хозяйства и экономикс как концептуальные альтернативы видения современного мироустройства (Философия хозяйства и экономикс как концептуальные альтернативы видения современного мироустройства. Экономическая теория в XXI веке – 2(9): Глобальное и национальное в экономике [Текст] / под ред. Ю.М. Осипова, В.В. Чекмарева, Е.С. Зотовой. – В 2-х т. Т. 2. – М.: Экономисть, 2004. – 512 с.) .
5. Пивоварова, Л.В. Теория и технологии формирования биологической грамотности на интегративной основе: Автореф. дисс. д-ра пед. наук: 13.00.01. [Текст] – Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2009. – С. 53.
6. Плохотнюк, Е.Б. Развитие экологической ответственности у студентов высших учебных заведений: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08. [Текст] – Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2002. –184 с.

В.М. Рогожин

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК ФАКТОР ЛИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

В современных условиях роль образования как важнейшего фактора общественно-политической жизни и устойчивого социально-экономического развития общества в целом существенно возросла. Это вызвано, прежде всего, современными тенденциями мирового развития, обуславливающими возникновение проблем, которые невозможно решить без существенных изменений в системе образования, к основным из них относятся:

- возникновение и рост *глобальных проблем*, которые могут быть решены лишь в результате международного сотрудничества, что требует формирования современного мышления у молодого поколения;
- ускорение темпов *общественного развития*, определяющее необходимость подготовки людей к жизни в условиях быстро меняющегося общества;

- переход к постиндустриальному, *информационному* обществу, в условиях которого существенно расширяются масштабы межкультурного взаимодействия;

- *демократизация* общества, расширение возможностей выбора в сфере политической жизни, вызывающие необходимость повышения уровня *готовности граждан* к сознательному политическому выбору;

- высокая *мобильность капиталов и рабочей силы*, рост конкуренции;

- динамичные структурные *изменения в сфере занятости*, обуславливающие потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности на фоне сокращения сферы применения неквалифицированного и малоквалифицированного труда.

Наряду с отмеченными тенденциями, произошедшие за последние десятилетия в России радикальные политические, экономические и социальные преобразования привели к необходимости серьезных изменений в системе образования. Ее основными задачами закрепленными в Законе «Об образовании» [12], стали обеспечение общей и профессиональной культуры, адекватной мировому уровню; формирование у обучающегося научной картины мира, соответствующей современному уровню научных знаний; интеграция личности в национальную и мировую культуру; воспитание человека-гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на его совершенствование.

К настоящему времени определились основные тенденции преобразований в образовательной сфере, связанные с решением выделенных задач. Во-первых, это замена парадигмы образования, ведущая к смене классической модели системы образования, разработке новых фундаментальных идей в философии и социологии образования, в гуманитарных науках. Во-вторых, движение российского образования в направлении интеграции в мировую культуру, что приводит, в частности, к гуманитаризации и компьютеризации образования, к возникновению на основе самостоятельности образовательных учреждений сообществ преподавателей и обучаемых. В-третьих, восстановление российских традиций образования. В-четвертых, перенос усилий с проблем массовости образования к проблемам его качества. В-пятых, разработка систем обеспечения качества образования.

Следует подчеркнуть, что проблема качества образования стала на современном этапе одной из основных всё более мощной движущей силой экономического роста страны, важнейшим фактором благополучия каждого гражданина

и его личной безопасности. Обществу нужны современные образованные конкурентоспособные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, нести ответственность и быть мобильными на рынке труда. В связи с возросшими темпами общественного развития необходимым стала целенаправленная и эффективная деятельность администрации и педагогов образовательного учреждения по обеспечению качества образовательного процесса, направленное на гарантированное и своевременное достижение конкретных образовательных результатов, что обеспечивается только специально организованной деятельностью по обеспечению качества подготовки специалистов.

В этих условиях принципиальное значение приобрел поиск новых подходов к повышению эффективности организации и управления образовательными системами с ориентацией на качественные аспекты и реформирование на их основе системы образования.

Для того чтобы обеспечить требуемое качество подготовки специалистов, организовать работу по его повышению, способствовать развитию системы образования, необходимо иметь основную идею, ведущий принцип осуществления этой деятельности. Поиск такой идеи всегда был и остается в центре внимания ученых, исследователей, педагогов-практиков, общества в целом. Особенно интенсивно этот поиск осуществляется в последние годы. С начала 90-х годов XX века российская система образования стала объектом коренных преобразований, связанных с изменением общественного сознания, рынка труда и спроса на образовательные услуги. Острые противоречия между потребностями общества и возможностями их удовлетворения системой образования все более явно приводили к мысли о том, что контроль качества образования даже при всемерном его усилении, увеличении масштабов, повышении действенности не может решить существующие проблемы. Стало очевидно, что подобное усиление контроля, рассмотрение его как главного звена в совершенствовании качества подготовки специалистов привело к тупиковой ситуации, когда стало формироваться убеждение, что контроль является чуть ли не единственным средством обеспечения высокого качества образования, рычагом развития самой образовательной системы. В профессиональном сознании и образовательной практике это привело к абсолютизации роли контроля, стремлению именно здесь искать пути выхода из кризиса современного образования.

Однако в педагогической науке возникла и все более начала укрепляться идея обратиться к принципам кибернетики и на их основе выяснить, не являются ли положения общей теории управления той методологической основой, на

которой можно и нужно построить работу по улучшению качества образования. Так возник новый этап в организации исследований в области качества образования, связанный с проектированием и созданием систем обеспечения качества. Существуют различные подходы в описании принципов построения и функционирования таких систем, но в целом их объединяет одна общая мысль - на сегодняшний день назрела объективная необходимость в разработке теоретических основ обеспечения качества образования.

Вместе с тем, до сих пор ни в педагогической теории, ни в практике нет единого понятийного аппарата обеспечения качества образовательного процесса, т.е. сущность содержания понятий разными учеными раскрывается по-разному, что приводит к непониманию, так как одно и то же понятие приобретает разный смысл. Это, в свою очередь, приводит к ограниченности использования теоретических положений в педагогической практике.

Признание существования теории управления качеством образовательного процесса и его обеспечения как конкретной отрасли знаний со своим объектом, предметом и методами исследования позволяет утверждать, что она имеет не только свой понятийный аппарат, но и свою методологическую основу (свою сущность, свои закономерности, принципы, функции, методы и движущие силы) [13]. В педагогической литературе на сегодняшний день это направление раскрыто недостаточно полно. Отдельные публикации, являясь определенным шагом в развитии частных проблем теории педагогического обеспечения, не рассматривают данный процесс как целостную систему.

Задачи, стоящие перед теорией управления по обеспечению качества образовательного процесса в образовательном учреждении, состоят в том, чтобы, глубоко исследуя процессы обеспечения качества образования, выявить объективные закономерности, разобраться в механизме обеспечения, определить причинно-следственные связи, влияющие на конечный результат функционирования и развития образовательного учреждения как педагогической системы. Теоретическое и экспериментальное обоснование основных положений теории обеспечения качества образовательного процесса необходимо для вооружения всех его участников специальными знаниями и умениями, необходимыми для принятия управленческих решений по обеспечению качества образования в ходе реализации конкретных задач, возникающих в образовательной практике.

Как отмечает В. С. Пикельная, теория управления качеством образовательного процесса как целостная наука должна исследовать и разрабатывать следующие вопросы [26, с.12]:

- методологические аспекты управления и обеспечения качества образовательного процесса;
- принципы, на которых строится система управления и обеспечения качества образовательного процесса;
- статическую и динамическую структуры системы управления и обеспечения, при этом первая должна отразить коммуникативные связи в педагогической системе, вторая – движение функционально необходимой для устойчивого управления информации по прямым и обратным каналам связи;
- тенденции развития системы управления и обеспечения качества образовательного процесса в ближайшей и отдаленной перспективе;
- процессуальные аспекты управления и обеспечения качества образовательного процесса, его специальные и общие функции;
- технологию управления и обеспечения качества образовательного процесса, условия и способы взаимодействия управляющей и управляемой подсистем и т. д.

Теоретико-методологической основой, определяющей возможность создания системы управления и обеспечения качества образовательного процесса, стали успехи теории систем и оптимального управления, теории качества, теории педагогических систем, квалиметрии, прикладной кибернетики, экономические теории.

К настоящему времени в России и за рубежом достигнуты значительные успехи в разработке теории и методов управления и обеспечения качества в экономических системах. Фундаментальные основы этих разработок заложены в трудах [6, 11, 24,33, 36, и др.].

Основной идеей современного развития и совершенствования теории и методов управления качеством стал отказ от классического подхода, при котором регулирование процесса предполагалось по оценкам конечного результата (качества выпускаемой продукции). Современный подход ориентирован на создание всеобщей системы управления качеством, предусматривающей регулирование процесса на основании оценок специально выделенных критериев и показателей качества всех элементов самого процесса и факторов, оказывающих влияние на конечный результат. В настоящее время такие всеобщие системы управления качеством созданы в экономике практически всех развитых стран. При этом эффективность управления, по оценкам экспертов, выросла с 52% (классическая схема) до 80% (всеобщая система управления качеством) [25, с.46]. Несмотря на определенную специфичность, экономическая теория управления качеством в достаточной степени универсальна и может быть с ус-

пехом применена для решения задач управления и в других организационных системах (в том числе и педагогических).

В педагогической науке изложены подходы к решению проблем анализа и управления сложными системами (в том числе педагогическими), которые могут быть использованы при описании структуры, целей, функций, связей систем обеспечения качества образовательного процесса [4, 15,28 и др.].

Методологические вопросы моделирования как всеобщего метода исследования, которые могут быть положены в основу при разработке модели системы управления качеством образовательного процесса, рассмотрены в работах [9, 10, 17,24и др.].

Исследования по вопросам управления образовательными системами позволили глубоко раскрыть природу, закономерности и принципы педагогического управления, позволили вплотную подойти к решению проблемы управления и обеспечения качества образовательного процесса.

Теоретические идеи, раскрывающие вопросы управления качеством образования, качества преподавания, качества знаний и их оценки, сущность технологий обучения и управления педагогическими системами, создают объективные условия для прогнозирования и оптимального управления качеством образовательного процесса [14, 19, 27, 29, 32 и др.].

Критерии и показатели качества и технологического процесса образования описаны в многих трудах. Разработанные методы были с успехом применены при решении целого круга задач педагогической квалиметрии 3, 5, 20, 30,32, 35 и др.].

Для правильного понимания сути любой проблемы следует определить ее категориальный аппарат. Поэтому, прежде чем перейти к рассмотрению основных принципов построения системы обеспечения качества образовательного процесса в образовательном учреждении, необходимо уточнить ряд понятий и терминов, которые будут использоваться в дальнейшем.

Центральной категорией рассматриваемой проблемы является категория качества. Она впервые была подвергнута анализу еще Аристотелем в IV веке до н.э. В «Метафизике» он дает такое определение качеству: «...качеством, с одной стороны, называется видовое отличие сущности, как, например, человек есть некоторое качественно определенное животное, потому что это животное двуногое, а конь — четвероногое; и круг — некоторая качественно определенная фигура, ибо это — фигура без углов, так что качеством является относящееся к сущности видовое отличие» [1, с.45-46]. В этом определении внимание обращается на множественность отличительных признаков предметов, а значит, и на

вариативность способов воздействия на изменение их свойств (качества). В работе «Категории» Аристотель так дополняет определение качества: «...один предмет не является сходным с другим, поскольку он дается качественно определенным: поэтому отличительным признаком качества можно считать то обстоятельство, что о сходном и несходном говорится лишь в применении к нему». [1, с.47-48]. Отсюда можно сделать вывод о количественной выраженности качества, его мере, а значит, и о возможности управления им (изменения качества).

Глубокое понимание сущности категории качества обнаруживается в работах философов различных школ: немецкой классической философии – Кант, Гегель, механистической философии – Декарт, Локк], Гоббс и др.

В представлении Гегеля понятие качества неразрывно связывается с такими понятиями, как количество и мера. Исследуя эту взаимосвязь на основе сформулированного закона о переходе количества в качество, Гегель сумел показать диалектическую природу качества и выйти на новый уровень его анализа – возможность измерения степени его выраженности [8, с.380, с.406-408, с.431].

Системное рассмотрение качества получило развитие в марксистской философии. Ф. Энгельсу принадлежит попытка нового взгляда на природу качества - «... существуют не качества, а вещи, обладающие качествами, и при том бесконечно многими качествами» [21, с.547]. Общепризнанна роль К. Маркса в открытии системных качеств и отношений [22, с.497-498].

Существует кроме этого целый ряд современных определений качества, развиваемых в рамках новых наук, – квалиметрии и квалитологии. Современные трактовки категории качества не исчерпываются единственным определением, что обусловлено, во-первых, чрезвычайной сложностью понятия качества, разнообразием его субстрактных носителей, а во-вторых, различиями в индивидуальном восприятии качества, его свойств разными людьми, группами, обществом. Один из основоположников отечественной теории качества А. В. Галичев исследовал более 100 различных толкований данного понятия [7]. Наиболее распространенным является следующее определение качества: качество – совокупность свойств и характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные или предполагаемые потребности. Нам представляется, что термин «совокупность свойств» не вполне отражает интегративную природу качества. Качество предмета (явления, процесса) не сводится к отдельным его свойствам, а характеризует его как целостный объект. Поэтому качество образовательного процесса мы определяем как интегральное свойство, обуславливающее способность педагогической системы удовлетво-

рять существующим и потенциальным потребностям человека и общества, государственным требованиям по подготовке высококвалифицированных специалистов.

Анализ различных взглядов на **категорию качества** позволяет нам сделать обобщающий вывод о том, что категория качества с её сущностными признаками, которые в той или иной форме присутствуют в большинстве определений:

1. Качество есть *существенная определенность* объекта, которая характеризует его как целостный (признак целостности качества).

2. Качество как *интегративное свойство* обладает сложной иерархической структурой. Возможна декомпозиция качества на составляющие его элементы (качества более низкого порядка, свойства). Для обеспечения качества это означает, что изменение одних свойств прямо или опосредованно приводит к изменению других. С точки зрения измерения (оценки) качества этот аспект означает, что по одним легко измеряемым свойствам можно давать оценку качеству более высокого порядка, непосредственное измерение которого не представляется возможным (признак иерархичности качества).

3. *Качество изменчиво*. Оно может улучшаться или ухудшаться под влиянием внешних условий или в результате деятельности. Другим фактором, обуславливающим неустойчивость качества, является изменчивость потребностей (признак изменчивости качества).

4. Качество обладает *свойством различного индивидуального восприятия*, т. е. пригодности и приспособленности к определенным целям, условиям, потребностям человека или организации (признак аксиологичности качества).

5. Качество определяется *возможностью удовлетворять определенным потребностям*. В процессе удовлетворения потребностей потенциальное (внутреннее) качество переходит в актуальное (внешнее) качество (признак внешне – внутренней обусловленности качества).

6. Изменение качества может происходить *стихийно или целенаправленно*. Во втором случае мы имеем дело с сознательным изменением внешних условий или специально организуемой деятельностью по изменению (улучшению) качества (признак управляемости качества).

7. Степень удовлетворения потребностей определяется *интенсивностью выраженности качества*, которая проявляется в качественно-количественной обусловленности объекта. Диалектическое единство качества и количества обнаруживается в категории меры как степени выраженности качества, определяет возможность его количественной оценки (признак измеряемости качества).

Основываясь на системно-социальном качестве, сформулируем определение понятия «качество» следующим образом: **качество** – это объективная существенная внутренняя определённая объектов и процессов, обуславливающая их пригодность и приспособленность для определённых назначений, целей, задач, условий, установленных человеком и обществом. При этом частными качествами показателями таких объектов и процессов могут быть их свойства, особые состояния, этапы и фазы развития.

Свойство, так же как и качество, – философская категория. Свойство выражает такую сторону предмета (явления, процесса), которая обуславливает его различие или сходство с другими предметами (явлениями, процессами) и обнаруживается в его отношении к ним. Свойство обычно обобщает ряд характеристик объекта.

Характеристика – это функциональная взаимосвязь между зависимыми и независимыми переменными, выраженная содержательно или аналитически.

Управление – достаточно распространенный в последнее время, но нестандартизованный в общем смысле термин. В различных источниках содержатся его многообразные определения. По мнению В. Ю. Кричевского [18], существует не менее 80 различных определений понятия управления. *Под управлением в широком смысле понимается общая функция организационных систем (биологических, технических, социальных, педагогических и др.), обеспечивающая сохранение их структуры, поддержание режима функционирования, реализацию целей развития системы. Управлением в узком смысле называют сами организационные структуры и административные органы, подразделения, осуществляющие управленческие функции.* В математической теории оптимальных процессов управление понимается как процесс целенаправленного перевода некоторой управляемой подсистемы (объекта управления) из одного (начального) состояния в некоторое другое (конечное, желаемое) состояние путем воздействия на нее управляющей подсистемы (субъекта управления).

Обеспечение качества образовательного процесса мы определяем как целенаправленную, комплексную и скоординированную деятельность администрации, педагогов и обучаемых по реализации взаимодействия на образовательный процесс в целях достижения соответствия уровня профессиональной подготовленности выпускников вуза нормам, установленным образовательными стандартами и квалификационными требованиями к специалисту. В современной педагогической литературе имеется достаточно большое число других формулировок термина «взаимодействие», отражающих позицию исследователя на характер отношений между управляющей и управляемой подсистемой.

темами (воздействие, согласование, понимание, поддержка и т. п.). Наиболее удачным, на наш взгляд, является определение В.Ю. Кричевского [18], С.П. Машовец [23], рассматривающего управление в педагогических системах как *согласование* субъект-субъектных отношений и действий. Такое понимание управления наиболее близко нашему представлению о факторах, определяющих выбор целей управления на основе *согласования* с целями вышестоящей организации, потребностями общества и личности, возможностям по их достижению и т. д. Вместе с тем, мы сознательно употребляем термин *взаимодействие* в определении управления качеством образовательного процесса. Соображения, которыми при этом руководствуемся, следующие.

Во-первых, все вновь вводимые понятия (воздействие, согласование и т.д.) являются лишь *формами* организации обеспечения взаимодействия и обратной связи. Термин *взаимодействие* имеет в данном случае обобщающий, собирательный смысл.

Во-вторых, различные формулировки отражают видение исследователем *желательного* (идеального), но не всегда реализуемого на практике характера отношений между субъектом и объектом управления. Термин *взаимодействие* определяет *все* возможные реализации этих связей.

Кроме того, основным контуром обеспечения, в наибольшей степени определяющим его эффективность, является внутренний контур (саморазвитие обучаемых, самосовершенствование педагогов), где субъект обеспечения выступает одновременно и его объектом. В этом случае употребление термина *взаимодействие* также представляется более приемлемым.

Под системой обеспечения качества образовательного процесса в образовательном учреждении нами понимается как комплекс средств и способов организации деятельности управляющей и управляемой подсистем, который обеспечивает целенаправленное изменение образовательного процесса с целью придания ему свойств, гарантирующих удовлетворение общественных и личных потребностей и государственных требований по подготовке специалистов с заданными показателями качества.

Данное определение позволяет сформулировать перечень условий, без осуществления которых ни о каком обеспечении (управлении) речь вообще не может идти.

1. Это наличие ясно сформулированной цели обеспечения (управления) и критериев ее достижения, определенные до начала процесса обеспечения.

2. Наличие достоверной информации обо всех состояниях, целях, средствах и условиях функционирования каждого элемента педагогической системы.

3. Возможность измерения показателей качества образовательного процесса на любом этапе управленческого цикла.

4. Наличие некоторого перечня альтернативных путей достижения целей – методов (технологии) обеспечения (управления) или формализованного способа построения и перебора этих альтернатив.

5. Возможность достаточно полной оценки последствий осуществления каждой из альтернатив, в том числе и с точки зрения ее соответствия или несоответствия существующим ограничениям.

В ходе опытно-поисковой работы по исследованию проблемы обеспечения качества образовательного процесса в учебном заведении нами было установлено, что для достижения желаемого результата в процессе учебы необходимо определить совокупность дополнительных условий, обеспечивающие продуктивное функционирование образовательного процесса в образовательном учреждении. Такими условиями являются:

- научно-методическая обеспеченность системного обеспечения качества образовательного процесса, выявление закономерностей и принципов обеспечения и их реализованность в деятельности образовательных учреждений;

- изменение ведущих функций образовательного учреждения, усиление воспитательных и развивающих аспектов образования;

- расширение инновационной деятельности, внедрение в образовательный процесс современных педагогических технологий, приводящих к его качественному обновлению;

- включенность преподавателей образовательных учреждений в инновационную деятельность, стимулирование и организация административной и общественной поддержки стремления педагогов к совершенствованию профессионального мастерства, повышение личной ответственности педагога за качество результатов образования;

- создание государственных образовательных стандартов профессионального образования всех уровней, отражающих специфику подготовки специалистов и определяющих нормативные требования государства к качеству результатов образования;

- совершенствование механизмов аттестации преподавательского состава, педагогических коллективов и образовательных учреждений в целом.

Разработка целостной системы действий по обеспечению (управлению) качеством образовательного процесса предполагает: выявление и объяснение основных закономерностей этого процесса, характера и механизмов формирования отношений между субъектами и объектами, возникающих в ходе обеспе-

чения, организации их взаимодействия; формирование соответствующих целей и функций обеспечения; его принципов и методов, а также специфических особенностей реализации каждого из них; выявление характера их связей друг с другом и со всей деятельностью по обеспечению (управлению) в целом.

В. В. Окрепилов сформулировал, в частности, следующие основные закономерности обеспечения (управления) качеством [25]:

- единство системы управления;
- соотносительность управляющей и управляемой подсистем;
- оптимальное сочетание централизации и децентрализации в управлении.

Поясним значения основных категорий по обеспечению качества образовательного процесса (табл. 1).

Таблица 1

Содержание основных категорий управления по обеспечению качества образовательного процесса

<i>Категория</i>	Содержание категории
<i>Цели управления</i>	Желаемое, возможное и необходимое состояние объекта управления, которое должно быть достигнуто в результате управляющих действий. Процедура выделения и формулирования целей управления (целеполагание) является основным элементом процесса управления. Целеполагание связано с прогнозированием и планированием. Общая цель управления детализируется и конкретизируется в подсистемах управления в виде целевых функций, достижение которых жестко
<i>Закономерности управления</i>	Общие, существенные и необходимые связи явлений, обуславливающие их упорядоченное изменение. Объективность закономерностей управления по отношению к субъективным факторам управления регламентирует взаимоотношения теории и практики управления. Знание объективных закономерностей управления дает возможность предвидения течения
<i>Принципы управления</i>	Основные правила, требования, руководящие идеи, которым следует субъект управления при формировании и реализации управляющих воздействий. Основная форма сознательного использования законов управления в практике управления.
<i>Функции управления</i>	Функции системы возникают как реализации ее системообразующих свойств при формировании элементов и их связей в системе. К функциям управления относятся: сбор и обработка информации, планирование, распоряительство, организация, контроль и оценка, коррекция и др.

<i>Методы управления</i>	Способы целенаправленного воздействия на объект управления в целях поддержания его устойчивости в заданных условиях функционирования или развития (процесса перевода из одного качественного состояния в другое).
--------------------------	---

В общенаучном смысле принципы есть центральное понятие, основание системы, представляющее обобщение и распространение какого-либо положения на все явления той области, из которой данный принцип абстрагирован.

Под принципами управления качеством образовательного процесса понимаем совокупность основных руководящих положений (правил), практическое выполнение которых обеспечивает выявление всех факторов, определяющих качество решения, а также количественную оценку решений в области управления образовательным процессом с помощью принятой системы критериев и показателей его качества.

Классификацию принципов управления качеством представим по целому ряду оснований [25]:

Принципы формирования системы управления качеством:

- системно-целевой;
- иерархичности;
- целостности;
- эволюционности.

Определяют требования к системе управления качеством (устойчивость, адаптивность, открытость, рациональность).

Принципы управления качеством:

- плановости;
- эффективности;
- оптимальности.

Определяют требования к качеству (соответствие требованиям потребителя, соответствие стандарту, измеряемость).

Принципы формирования процесса управления качеством:

- непрерывности;
- цикличности;
- динамичности;
- оптимальности.

Определяют требования к процессу управления (оперативность, эффективность, экономичность, прогностичность).

В системе обеспечения качества ключевой категорией является качество (интегральное свойство) объекта обеспечения. Поскольку свойства любой сис-

темы определяются в первую очередь ее структурой, а не свойствами отдельных элементов [31], постольку в ранг принципов целесообразно возводить такие требования, руководящие положения, выполнение (или невыполнение) которых можно выявить (обеспечить) при формировании структуры системы обеспечения качества. Следовательно, принципы обеспечения качества образовательного процесса представляют собой, по существу, наиболее общие требования к решению следующих взаимосвязанных задач:

- описание обеспечения качества образовательного процесса в образовательном учреждении как системы, а может быть как процессов, реализация системно-целевого подхода при формировании его структуры и функций;
- построение иерархической структуры системы (процесса) обеспечения качества образовательного процесса;
- построение структуры оценки обеспечения качества образовательного процесса (формирование критериально-оценочной базы);
- разработка технологии обеспечения качества образовательного процесса, определяющей основные требования к организации и методам обеспечения.

Основываясь на общих закономерностях системного подхода (Садовский В. Н. и специфике образовательного процесса как системном явлении и опираясь на труды Конаржевского Ю.К., Королева Ф.Ф., Серикова Г.Н.), сформулируем общие принципы обеспечения качества образовательного процесса в профессиональной школе:

⇒ *Принцип системности и целостности.* Он определяет такое построение системы управления качеством образовательного процесса, при котором управление рассматривается как комплекс взаимосвязанных, взаимообусловленных и согласованных по цели, месту и времени взаимодействий объектов и субъектов управления с учетом их принадлежности к системе.

⇒ *Принцип социальной обусловленности управления.* Реализация данного принципа предполагает рассмотрение образовательной системы как части системы более высокого порядка - социальной. Исходя из него, все общие и локальные цели и функции управления качеством образовательного процесса должны быть социально значимыми и обеспечивать соответствие результатов управления потребностям и ценностным ориентациям общества и личности. Практическое осуществление данного принципа требует усиления воспитательных и развивающих аспектов управляющих воздействий, формирования в образовательном процессе социальной активности руководителей, педагогов и обучаемых.

⇒ *Принцип перспективности и опережающего характера* управления.

Одним из наиболее значимых недостатков существующей практики управления качеством образовательного процесса в образовательном учреждении является нереализованность именно этого принципа. Управление в нем строится преимущественно не с целью развития системы, перевода ее в качественно новое состояние, а на основе стремления к сохранению устойчивого состояния системы. Вследствие этого управляющие воздействия формируются как отклик на отклонение системы от исходного состояния и являются, по сути, корректирующими, а не развивающими. Вместе с тем, современные методы системного анализа, позволяющие моделировать деятельность исследуемого объекта, определять его характеристики и предполагаемое поведение, в полной мере обуславливают возможность перспективного проектирования процесса управления им. Такая возможность становится все более реальной, поскольку педагогическая наука получила в свое распоряжение мощный логико-математический аппарат, выработанный в кибернетике, теории информации, теории систем и оптимального управления, а также специальные методы исследования сложных системных объектов. Поэтому перспективное планирование (проектирование) управляющих действий, позволяющее на модели оценивать возможные результаты развития и способы их достижения, становится основополагающим принципом построения системы управления качеством образовательного процесса.

⇒ *Принципы целостности, единства и иерархичности управления* предполагают рассмотрение управления качеством образовательного процесса как сложного целого, состоящего из ряда компонентов, находящихся в диалектическом единстве и соподчиненности. Эффективное управление возможно только на основе распределения функций между субъектами управления, оптимального сочетания централизации и децентрализации в управлении. Единство управляющих действий, подчиненность их общей цели управления, интегративный характер управления не исключают относительной самостоятельности субъектов управления в выборе конкретных средств и методов воздействия, позволяющей наиболее полно учесть особенности ситуации принятия решения и специфические условия его реализации.

⇒ *Принципы непрерывности, цикличности и динамичности управления.* Результативность управления качеством образовательного процесса в существенной мере зависит от того, по какой схеме — разомкнутой или замкнутой — оно осуществляется. Достаточно часто требование непрерывности управления понимается довольно однозначно и не совсем корректно — как отсутствие временного разрыва в непосредственном приложении управляющих действий к объекту управления. Вместе с тем, управленческий цикл состоит из целого ряда

последовательно осуществляемых этапов — анализа ситуации, сравнения и выбора альтернатив, принятия решения, его реализации, контроля и коррекции. Поэтому, даже если мы находимся на этапе управленческого цикла, непосредственно не связанного с реализацией принятого решения, например на одном из этапов планирования, это вовсе не означает, что процесс управления прервался. При этом даже не обязательно, чтобы осуществлялось непосредственное взаимодействие объекта и субъекта управления (например, этап сравнения альтернатив). Кроме того, в ряде случаев приложение управляющего действия вообще не требуется (целевая функция управления задана как поддержание устойчивого состояния системы, а результаты контроля свидетельствуют о стабильности ее характеристик), но и в этом случае в управлении реализуется принцип его непрерывности. Принцип цикличности управления подразумевает повторяемость этапов управления в каждом новом цикле. Для организации циклического управления необходимо наличие устойчивой обратной связи, что является одним из важнейших условий эффективности управления. Принцип динамичности управления означает, что время выработки, принятия и реализации управленческого решения должно быть соизмеримым с динамикой изменения качественных состояний объекта управления. В противном случае принятое решение может оказаться запоздалым, малоэффективным, а в некоторых случаях даже вредным для реализации целей управления. Данный принцип уточняется и раскрывается в таких понятиях, как оперативность управления, критическое время принятия решения.

⇒ *Принцип технологичности и гибкости управления.* Принцип технологичности управления качеством образовательного процесса основывается на установлении объективных законов функционирования педагогической системы и общих законов управления и предполагает возможность построения определенных алгоритмов, инвариантных схем выработки, принятия и реализации управленческих решений. Этот принцип, так же как и принцип плановости управления, позволяет осуществлять проектирование управляющей деятельности, рассматривать управление как деятельность, организуемую по определенным правилам, что обеспечивает единство содержательной и процессуальной сторон управления. Вместе с тем, необходимость учета специфических особенностей функционирования и развития объектов управления в образовательном процессе, наличие различных вариантов решения управленческих задач в зависимости от конкретных условий определяют требование обеспечения необходимой гибкости управления. Несмотря на наличие общих алгоритмов, технологических схем управления, оно не может строиться на основе готовых

рецептов на все случаи жизни, а предполагает реализацию творческих подходов, позволяющих адекватно отражать вариативный характер возможных решений.

⇒ *Принцип эффективности управления.* Одним из главных результатов научного решения проблемы определения эффективности управления качеством образовательного процесса должно быть практическое приложение данного принципа, заключающееся в возможности предварительно, теоретически рассчитать наилучшие варианты организации образовательного процесса для определенных условий, минуя путь проб и ошибок. Тем самым реализация принципа способствует созданию научно обоснованного, улучшенного проекта эффективной системы управления. При этом особое внимание должно быть обращено, с одной стороны, на то, как используются общенаучные методы выявления эффективности в образовательном процессе, а с другой — на содержательное описание педагогической эффективности, ее отличительных особенностей. Применение на практике принципа эффективного управления качеством образовательного процесса предполагает оперирование не только качественными, но обязательно количественными характеристиками как мерой реализации некоторой теоретической возможности достижения целей управления по отношению к самим целям. Следовательно, реализация данного принципа при создании системы управления качеством образовательного процесса должна обеспечивать возможность сравнения различных вариантов управления, в ходе которого необходимо определить критерии, по которым будет осуществляться сравнение, и выполнить процедуры измерения. Поэтому принцип эффективности управления предполагает наличие такого требования к процессу управления, как измеримость его результатов и необходимость разработки критериев и показателей оценки педагогической эффективности управления.

⇒ *Принцип оптимальности.* Принцип эффективности, отражая определенную сторону качества принимаемых в управлении образовательным процессом решений, тесно связан с другим принципом управления - оптимальности, указывающим на способ получения результатов управления. Реализация данного принципа предполагает, что управление качеством образовательного процесса носит не только заранее спланированный характер и отвечает требованиям эффективности, но и то, что при проектировании управляющих действий должен происходить научный поиск наилучшего или единственно возможного в данных условиях решения, наиболее целесообразно приводящего к обеспечению требуемого качества образования. В образовательном процессе возникает множество задач, которые, по существу, являются задачами поиска опти-

мальных решений. В этих случаях требуется определить тот путь, выбор которого позволит достигать заданных целей образования с максимальными результатами при минимальных затратах. Выбор решения, в наибольшей степени удовлетворяющего этим требованиям, позволяет говорить, что найден оптимальный вариант управления.

Функции управления — особый вид управленческой деятельности, определенное разделение труда и специализация в сфере управления. Содержание обеспечения качества образовательного процесса раскрывается на основе выполнения определенных функций управления. Объективно функции определяются содержанием и структурой самого образовательного процесса. Одновременно они рассматриваются и как этапы управленческого цикла. В организационно-технологическом плане управления функции делятся по двум основным признакам:

- по принадлежности к сферам деятельности выделяются специальные (конкретные) функции управления [16];
- по стадиям (этапам) управления выделены общие (основные или технологические) функции управления [2].

Методы управления качеством образовательного процесса представляют собой совокупность способов взаимодействия управляющей и управляемой подсистем, при этом сами по себе являясь взаимосвязанной системой. Методы управления – это, по сути, воздействующие инструменты в руках администрации, педагогов и обучаемых. Они в значительной мере определяют успех управления. Проникновение в педагогику методов управления других наук с учетом специфики образовательного процесса и применительно к содержанию определенного вида педагогической деятельности вполне правомерно. А.В. Усова предлагает осуществлять управление целенаправленным процессом формирования каждого элемента знаний через усвоение содержания и структуры каждого элемента. Н.Н. Тулькибаева предложила методику формирования обобщённых умений, основу которой составляет механизм усвоения содержания и структуры познавательного умения. Анализ педагогической литературы позволяет выделить следующие классы методов управления качеством образовательного процесса: организационные, педагогические, психологические. Иногда выделяют еще методы социального управления. Содержательное описание данных методов управления является в настоящее время актуальнейшей педагогической проблемой, требующей дальнейшего исследования и решения.

Поиск путей развития системы образования привел многих исследователей к выводу, что необходима серьезная работа по созданию более совершен-

ных форм и методов оценки качества профессионального образования в высшей школе. Наши исследования и исследования (Бордовского Г.А., Нестерова А.А., Тропицина С.Ю.), выявили общие требования к контролю качества образовательного процесса в профессиональной школе, которые существенно влияют на качество подготовки специалистов.

Существенным с точки зрения раскрытия содержания и функций контроля качества образовательного процесса является рассмотрение связей и отношений таких понятий, как «**информация**», «**измерение**», «**контроль**», «**оценка**», «**управляющее решение**». С этих позиций *информация* рассматривается как результат проведения *измерений*, которые представляют собой определенную совокупность действий, выполняемых в ходе осуществления *контроля* качества образовательного процесса с целью *оценки* степени соответствия измеряемых показателей качества установленным (эталонным) значениям для принятия и реализации *управляющего решения*. Другими словами, контроль качества образовательного процесса представляет собой процесс планирования, организации и проведения квалитетических процедур для последующего анализа полученной в их ходе информации по каждому оцениваемому показателю. Таким образом, информация (результаты контроля) являются основой, на которой строятся все последующие циклы управления.

Из вышесказанного следует, что контроль должен рассматриваться как очередной этап управления качеством образовательного процесса, эффективность которого в существенной мере обуславливает адекватность принимаемых управляющих решений. Такое системное представление контроля как элемента единого процесса управления позволяет сформулировать его цели, функции и задачи, требования к планированию, организации и проведению, конкретное содержание и формы контроля, исходя из целей обеспечения высокого качества образовательного процесса.

Опыт работы целого ряда вузов позволяет заключить, что традиционная система контроля не обеспечивает достижения его основных целей — определения степени соответствия качества результатов образования государственным требованиям к специалистам и потребностям общества, выявления причин недостаточно эффективного функционирования образовательного процесса и обеспечения всех уровней управления необходимой информацией. В числе основных недостатков существующей системы контроля качества образовательного процесса в вузе можно выделить следующие.

+ Применяемые модели, алгоритмы и технологии традиционного контроля базируются на системе оценивания уровня подготовленности обучаемых, не

обладающей достаточной объективностью и диагностичностью, не отражающей полного множества отношений между результатами образования и определяющими их факторами, а также между результатами образования и качеством (эффективностью) выполнения выпускниками задач в различных условиях профессиональной деятельности.

+ Результаты контроля (информация), полученные по разным каналам, анализируются, обобщаются и используются, как правило, изолированно, в линейных схемах управления. Такое децентрализованное представление и использование информации не позволяет получить целостной системной картины состояния образовательного процесса и не обеспечивает единства управляющих воздействий.

+ Состав оцениваемых показателей в недостаточной степени научно обоснован и не согласован со структурой качества образовательного процесса, не в полной мере отражает корреляционные связи между качественными характеристиками различных элементов педагогической системы.

+ Полученная в ходе контроля информация используется преимущественно для оперативного управления, является основой для решения тактических, а не стратегических задач совершенствования и развития образовательного процесса, не обеспечивает реализации прогностической функции управления его качеством.

На основе структуры целей управления качеством образовательного процесса общая цель контроля может быть сформулирована как получение информации о фактических значениях показателей качества образовательного процесса для объективной оценки эффективности его функционирования и развития, достоверного прогноза успешности деятельности выпускников в системе профессионального использования и оптимального регулирования образовательного процесса. Контроль, являясь механизмом оценки степени реализации целей управления, предполагает сравнение фактически полученных результатов с требуемыми (прогнозируемыми), которые определяются на предыдущих этапах управленческого цикла. Глубокая связь контроля с предшествующими этапами управления, в частности с этапами определения целей и планирования, заключается в том, что по результатам контроля цели и планы управления качеством образовательного процесса могут уточняться и корректироваться. Иными словами, контроль — это не только средство минимизации отклонений от цели, но и способ выявления ошибок в самих целях. Основная цель контроля, таким образом, состоит в возможно более раннем выявлении неблагоприятного развития управляемого процесса. Для этого он должен быть соответствующим обра-

зом организован, что связано с выбором рационального сочетания его форм и способов с учетом особенностей образовательного процесса. Контроль может выявить отсутствие или наличие отклонений в функционировании и развитии образовательного процесса от запланированных значений. В *первом случае* управление замыкается по локальному циклу (рис. 1.), возвращаясь к организации и руководству. Во *втором случае* — при наличии отклонений — очередной задачей системы управления становится выявление причин этих отклонений и формирование корректирующих управляющих воздействий, реализация которых необходима для возврата течения событий в нормальное русло, что может быть связано с необходимостью получения дополнительной информации. При этом следующим этапом рассматриваемого цикла управления является выделение и анализ вариантов разрешения сложившихся проблемных ситуаций и определение возможных путей устранения причин, приведших к появлению отклонений в управляемой системе.

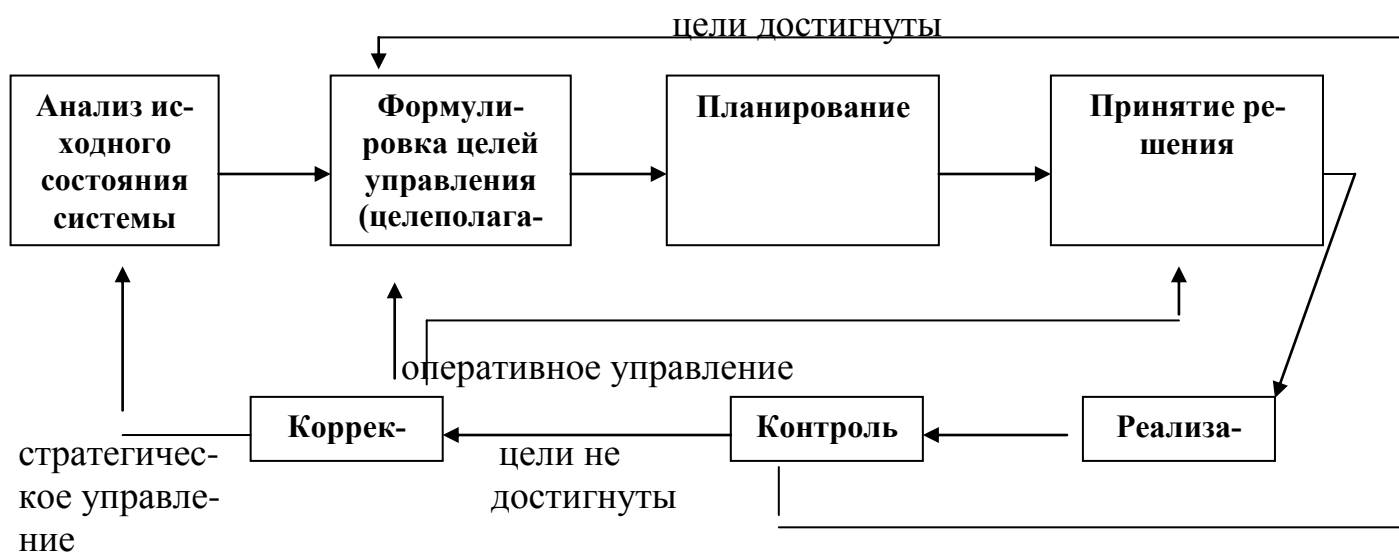


Рис. 1. Общий алгоритм цикла управления

В соответствии с этими целями на систему контроля качества образовательного процесса возлагаются следующие задачи:

- + оценка качества результатов образования — диагностирование начального, текущего и итогового уровня подготовленности обучаемых, степени сформированности у них профессионально важных и личностных качеств, уровня профессиональной направленности и мотивации на индивидуальном и групповом уровне;

- + оценка качества организационного методического, научного, психолого-педагогического, материально-технического и других видов обеспечения образовательного процесса;

- + оценка качества разрабатываемых и реализуемых образовательно-профессиональных программ и степень их соответствия квалификационным требованиям к специалисту;

- + оценка деятельности преподавательского состава, качества преподавания, соответствия технологии обучения целям и содержанию подготовки;

- + сравнение реальных значений показателей качества образовательного процесса (фактический объект контроля) с требуемыми значениями (эталонный объект контроля), выявление проблемных вопросов, возможных причин и следствий снижения качества образовательного процесса;

- + сбор, хранение, обработка информации о контролируемых показателях качества образовательного процесса;

- + стимулирование деятельности руководящего состава, педагогов, обучаемых и подразделений вуза по достижению более высоких результатов деятельности;

- + осуществление прогноза успешности профессиональной деятельности выпускников.

Основные цели и задачи контроля качества образовательного процесса в вузе определяют следующие его функции.

=> *Гностическая* (познавательная) функция контроля. Разработка формализованных методов для исследования педагогических явлений, алгоритмов и технологий оценки качества образовательного процесса связана с разрешением противоречия между наличием большого и достаточно развитого арсенала математических методов и моделей, с одной стороны, и недостаточно строгим, слабоструктурированным содержательным описанием педагогических явлений и процессов — с другой.

Одной из ключевых проблем современной педагогики в этой связи является проблема получения новых знаний о закономерностях, принципах, харак-

тере функционирования и развития образовательного процесса, которая непосредственно связана с проблемой целеполагания и оценки качества достижения образовательных целей. Накопление эмпирических данных о качественных свойствах элементов педагогической системы и характере их изменений, получаемых в процессе осуществления контроля, позволяет глубже проникнуть в суть исследуемых педагогических явлений, выявить факторы, определяющие эффективность образовательного процесса, определить взаимосвязи факторов влияния и результатов образования. Кроме того, гностическая функция контроля находит выражение в том, что проанализированные, систематизированные и обобщенные данные контроля, отражающие опыт организации образовательного процесса, сами становятся предметом изучения руководителями, педагогами и обучаемыми. Эти знания позволяют им более обоснованно подходить к анализу собственной деятельности, усваивать положительный опыт, видеть и понимать причины недостатков в организации образовательного процесса.

=> *Оценочная* функция контроля обеспечивает возможность постоянного отражения действительного состояния образовательного процесса. Реализация этой функции состоит в сопоставлении результатов контроля по каждому оцениваемому показателю качества с эталоном, т. е. в получении оценки степени выраженности качественных свойств объектов контроля по выбранной системе показателей. С точки зрения оценочной функции, результаты контроля рассматриваются в качестве исходной базы как для коррекции образовательного процесса в целом, так и для совершенствования его отдельных элементов.

=> *Регулятивная* (стимулирующая) функция контроля заключается в том, что средствами контроля происходит стимулирование деятельности как отдельных педагогов и обучаемых, так и целых коллективов по устранению выявленных недостатков, по улучшению содержания и методов работы. Правильно организованный контроль способствует формированию чувства ответственности, развивает критическое отношение к результатам труда, побуждает к поискам более продуктивных способов деятельности.

=> *Организирующая* функция контроля обеспечивает выполнение учебного плана и других мероприятий по организации и проведению образовательного процесса. Контроль способствует улучшению организации учебной, методической, научной, воспитательной работы в вузе, координации действий по обеспечению образовательного процесса, повышению организованности всех его участников, заставляет их работать планомерно, ритмично, рационально распределяя свои усилия и время.

⇒» *Интегративная* функция контроля вытекает из необходимости реализации одного из основных его принципов — принципа полноты и всеобъемлющего характера контроля. Данная функция выражается в том, что организация всех видов и форм контроля по всем объектам и элементам контроля должна быть подчинена общей цели — повышению качества подготовленности студентов к будущей профессиональной деятельности. Кроме того, для комплексной оценки образовательного процесса и принятия стратегических управляющих решений все результаты отдельных контрольных мероприятий и вся информация, полученная по различным каналам контроля, должна анализироваться и обобщаться централизованно с позиций системного подхода, обеспечивая тем самым выявление системообразующих связей между объектами контроля и учет всей совокупности факторов, оказывающих влияние на интегральное качество образовательного процесса.

⇒» *Прогностическая* функция контроля определяет преимущественный характер использования полученной в процессе контроля информации. Вследствие того, что получение информации о наиболее объективном показателе качества образовательного процесса (результаты деятельности выпускников вуза в системе профессионального использования) и эффективности управления им является отсроченным по времени процессом, построение достоверного, научно обоснованного прогноза успешности будущей профессиональной деятельности обучаемых по результатам контроля качества образовательного процесса в вузе становится одной из важнейших задач. Решение стратегических задач управления качеством образовательного процесса, связанных с обоснованием и коррекцией государственного кадрового заказа, образовательных целей, содержания и технологии образования и др., определяется прежде всего качеством построения прогностических моделей управления образовательным процессом, а адекватность этих моделей, в свою очередь, в существенной степени зависит от эффективности системы контроля.

Обеспечение возможности реализации указанных функций контроля в практической деятельности субъектов управления качеством образовательного процесса определяет основные требования к его содержанию, методам, организационным формам и средствам осуществления.

В значительной степени эффективность контроля и связанных с ним последующих этапов управленческого цикла определяется научным обоснованием требований к необходимой периодичности его проведения. Любая модель управления, какой бы качественной она не была, не может обеспечить полного соответствия проектируемого хода процесса его практической реализации, т. е.

вид прогнозируемой функциональной зависимости изменения качественных параметров любого объекта педагогической системы всегда отличается от построенной на основании полученных эмпирических данных. Необходимость подстройки модели в процессе управления, а следовательно, и требуемая периодичность контроля, определяются на основе допустимой степени рассогласования проектируемой и реальной функций изменения качества.

Процесс контроля как *деятельность* его *субъектов* (контролирующих лиц, органов контроля) предполагает выполнение субъектами некоторых действий, которые мы определили как операции контроля. Выполняя соответствующие операции, субъект получает информацию о значениях определенных параметров, с различной степенью глубины характеризующих качественное состояние объекта контроля (образовательный процесс). В соответствии с целями контроля и характером использования полученной при этом информации на последующих этапах управления можно различать виды контроля: диагностирующий; функциональный.

=> При *диагностирующем контроле* контролирующее лицо должно не только вынести свое заключение о факте наличия или отсутствия отклонений контролируемых параметров от нормы, но и установить характер этих отклонений и вызвавшие их причины. В этом случае, помимо информации о фактических значениях контролируемых параметров, ему может потребоваться дополнительная информация, позволяющая выявить тенденции отклонений и их причины (в том числе и о других параметрах данного объекта или о параметрах других объектов). Операционный состав деятельности при таком виде контроля характеризуется высокой сложностью, изменчивостью, обусловленной потребностью включения ряда дополнительных квалиметрических и аналитических операций. Количество и содержание этих операций определяется требуемой глубиной анализа и возможностями субъектов контроля по получению дополнительной информации. Программа диагностирующего контроля, хотя и строится по определенным правилам (алгоритмична), достаточно сложно поддается прогнозу.

=> *Функциональный контроль*, в отличие от диагностирующего, состоит в фиксации факта наличия (отсутствия) отклонений контролируемых параметров от установленных (целевых) значений. Операционный состав деятельности при функциональном контроле прост, высокоалгоритмичен и поддается статистическому прогнозированию.

Результатом выполнения операции контроля является информация о контролируемых параметрах. Для функционального контроля информация о чи-

словом значении параметра не является необходимой, в данном случае достаточно знать о наличии (отсутствии) отклонения его от допустимого значения. Поэтому возможно представлять информацию о параметре, получаемую в ходе функционального контроля в бинарной шкале, например, в виде двоичного кода (1 – соответствует норме, 0 – не соответствует норме).

Выполнение операций контроля сопряжено с определенными затратами времени и других видов ресурсов (привлечение экспертов, технических средств диагностики, создание форм учетно-отчетной документации, компьютерных программ обработки данных и т.д.). Для обеспечения сравнения различных операций контроля по данному основанию необходимо введение комплексного показателя, характеризующего суммарные затраты на ее выполнение. Такой комплексный показатель в теории оптимального управления принято называть ценой. Таким образом, каждой операции контроля соответствует ее цена, характеризующая суммарные затраты ресурсов на выполнение данной операции.

Использование формализованных методов проектирования процесса контроля, разработка оптимизационных моделей его проведения открывают широкие возможности для автоматизации контроля качества образовательного процесса. Применение средств автоматизации существенно сокращает трудоемкость и время выполнения операций по планированию контроля, обработке его результатов, что дает возможность оперировать большими массивами статистических данных.

Помимо классификации видов контроля по его периодичности, уровню анализа оцениваемых параметров, объектам контроля, возможна их дифференциация по принадлежности к задачам диагностики или прогнозирования качества образовательного процесса.

В общем виде основная задача контроля качества образовательного процесса состоит в том, чтобы на основании оценок ряда частных показателей качества можно было оценить или предсказать (спрогнозировать) успешность будущей профессиональной деятельности выпускников. Успешность профессиональной деятельности выпускников вуза является основным показателем эффективности образовательного процесса и внешним критерием его качества.

Прогноз успешности профессиональной деятельности — вероятностное, подкрепленное некоторым научным обоснованием суждение о степени профессионального соответствия специалистов в будущем. Прогнозирование успешности будущей профессиональной деятельности для конкретного выпускника вуза имеет определенную особенность: поскольку каждый человек уникален, значит, такого единичного события никогда не было. Прогноз подобных уни-

кальных событий весьма затруднителен. Если бы удалось доказать непосредственную связь такого сложного конструкта, как успешность профессиональной деятельности выпускника вуза с некоторым легкоизмеряемым показателем (типа, среднего балла его диплома, оценки по какой-либо учебной дисциплине), то прогнозирование профессионального соответствия не составляло бы проблемы. Трудность, однако, заключается в отсутствии таких показателей. В дальнейшем мы не будем обсуждать подобные классические постановки прогностических задач в силу их малой практической ценности в рассматриваемой предметной области. И все же, несмотря на всю сложность задачи, некоторые возможности осуществления такого прогноза скрыты в исследовании аналогичных явлений.

Общий подход к прогнозированию успешности профессиональной деятельности сравнительным методом состоит в следующем:

- при помощи эксперимента (экспертные оценки, применение алгоритмов распознавания образов и т. д.) находится наиболее изученный аналог данного объекта прогнозирования;
- изучается предыстория аналога и составляется прогноз его поведения;
- прогноз для аналога пересчитывается на основной объект.

Применительно к задаче прогнозирования профессионального соответствия выпускника вуза аналогом моделируемого образовательного процесса, обеспечивающим это соответствие, является некоторый реальный образовательный процесс, схожий в терминах выбранных характеристик с объектом, для которого дается прогноз. Предыстория аналога изучается предварительно, на основании чего синтезируется система правил, с помощью которой осуществляется прогнозирование успешности деятельности выпускника для «нового» (моделируемого) процесса. Использование метода аналогий предполагает определение выбранных заранее свойств (качеств) некоторых объектов (включая и предсказываемое свойство, которое оценивается с некоторым запаздыванием по результатам практической деятельности) и формирование таблицы, в которой строки соответствуют множеству объектов (реализаций), а столбцы — множеству свойств (признаков). Далее необходимо указать (найти) общие черты различных описаний объектов и представить их в виде некоторой формализованной системы, т.е. определить с помощью некоторого метода структуру модели профессионального соответствия.

Отличие прогностических и диагностических постановок задач кроется в концептуальной основе, в целевых установках контроля. Некоторые задачи, например, отнесение обучаемых к определенной группе, имеют принципиально диагностический характер. Другие — например, оценивание степени про-

фессионального соответствия – изменяют характер в зависимости от величины глубины прогноза. Однако формально и те и другие задачи содержат идентичные этапы и допускают применение одних и тех же методов получения оценок целевых признаков.

В конечном итоге, всякая диагностика качества образовательного процесса осуществляется, по существу, в целях прогноза (например, успешности обучения, успешности профессиональной деятельности выпускников, степени их профессиональной мобильности и т. д.). Часто на практике для этого в рассмотрение вводится система первичных признаков, позволяющих оценить некоторые вторичные признаки, по которым осуществляется собственно прогнозирование. Очевидно, можно говорить, что в общем виде решение прогностических задач контроля качества образовательного процесса может включать решение одной или более диагностических задач. Здесь важно учитывать, что если выбрано (задано) диагностическое средство, например, реализована какая-либо методика количественной оценки качества преподавания, по результатам которого необходимо осуществить прогноз некоторой характеристики качества образовательного процесса (восстановить будущее значение какого-либо внешнего критерия), то осуществимость такого прогноза должна обеспечиваться прежде всего из содержательных соображений, т.е. с учетом диагностических возможностей самого средства измерения (его валидности, надежности) и природы прогнозируемого качества (динамики его изменения).

Признаки описания объектов также можно делить на диагностические и прогностические, хотя деление это достаточно условно. В качестве примера проиллюстрируем принцип, в соответствии с которым его можно осуществить. Пусть для диагностики успешности будущей профессиональной деятельности выпускников используется некоторый показатель качества содержания образовательных программ. В свою очередь, на основании оценки степени соответствия содержания образования содержанию профессиональной деятельности и ряда других показателей осуществляется прогнозирование профессионального соответствия специалиста (выпускника). Тогда количественная мера степени соответствия содержания образования содержанию деятельности является диагностическим признаком, а сам индекс профессионального соответствия выпускника — прогностическим признаком. В целом деление признаков носит диалектический и многозначный характер: один и тот же признак может входить в прогностическую и диагностическую модели, индексировать несколько различных прогностических признаков.

Таким образом, в любой диагностической и прогностической постановке задачи контроля качества образовательного процесса по мнению В.А Чегирёва, В.П. Селегень, М.П.Крюкова можно выделить следующие этапы:

=> Построение диагностической (прогностической) модели, которое включает:

- выделение (например, путем моделирования) некоторого элемента педагогической системы и измерение набора относительно элементарных характеристик (параметров, свойств) этого элемента, априорно достаточно полно описывающих качественные состояния образовательного процесса, принадлежащие различным диагностическим группам;

- выделение (по некоторому внешнему критерию) диагностических образов этих групп и их описание в терминах выбранных характеристик (или их комбинаций), в том числе и минимизация описания, или, другими словами, получение (синтез) некоторого набора диагностических (решающих) правил (функций, функционалов) и их фиксация.

=> Применение диагностической (прогностической) модели, или собственно диагностика, включающая:

- измерение требуемых характеристик объектов диагностики (с учетом проведенной минимизации описания);

- интерпретацию полученных оценок (применение хранящихся в памяти диагностических правил) и формулирование вывода (решения) о принадлежности (с той или иной степенью достоверности) исследуемого объекта к той или иной диагностической группе.

Разработка методологии проектирования и организации контроля качества образовательного процесса является основой, исходной базой создания его технологии. Как мы уже отмечали, процессуальная сторона контроля качества образовательного процесса связана с осуществлением конкретной практической деятельности его субъектов (контролирующих лиц или органов контроля). Поэтому, естественно, что существенным моментом повышения эффективности контроля и всего управления качеством образовательного процесса в целом является разработка и совершенствование его технологии — конкретных методов, форм и средств контроля.

Под *технологией контроля* следует понимать комплекс взаимосвязанных алгоритмов, методов, организационных форм и средств, представляющих собой совокупность практических действий субъектов контроля по получению (сбору), хранению, обработке и передаче информации о состоянии образовательного процесса (фактических значениях показателей его качества).

При этом заметим, что само понятие технологичности контроля приобретает смысл именно в связи с наличием определенных алгоритмов его проведения, разработанных в процессе теоретического анализа. Вместе с тем, наличие жестких схем, универсальных алгоритмов, являясь основой систематизации и упорядочения операций контроля, само по себе не обеспечивает их реализуемости на практике, поскольку не отражает специфики объектов контроля и условий его осуществления.

Разнородность субъектов и объектов контроля, а также условий, в которых он осуществляется, определяет необходимость разработки целого арсенала практических методов и средств контроля, отражающих специфические особенности его проведения и обеспечивающих возможность выбора наиболее приемлемых вариантов для данных условий.

Классификация и содержательное описание многочисленных методов, форм и средств проведения контроля качества образовательного процесса в современной педагогической литературе представлены достаточно широко. В наибольшей степени в ней освещаются проблемы оценивания качества знаний, умений и навыков обучаемых. Вместе с тем, следует отметить, что по другим показателям качества образовательного процесса достаточно полное, систематизированное и общепринятое представление о технологии их контроля (измерения) пока отсутствует. Такое положение отчасти объясняется слабой разработанностью общей методологии количественного измерения (оценивания) качества в педагогических исследованиях (педагогической квалиметрии) и методов агрегирования (свертки) отдельных показателей в интегральный показатель качества образовательного процесса. Поэтому методологические проблемы педагогической квалиметрии должны стать предметом самостоятельного исследования в рамках рассматриваемой проблемы. В ходе наших исследований также установлено, что в процессе оценки качества образования следует учитывать следующие основные принципы оценки качества образования:

1. оценка должна быть открытой, справедливой, обоснованной и достоверной;
2. оценка должна быть адресной по отношению к результатам обучения;
3. критерии, по которым производится оценка, должны быть ясными для всех;
4. оценки должны быть по возможности коллективными;
5. результаты не являются предметом обсуждения вне организации, подвергающейся оценке;
6. результаты регулярно подвергаются переоценке.

Результаты исследования показывают, что для оценки качества подготовки выпускников вузов необходимо применять компетентностный подход, на основе которого проверяется уровень сформированности не только знаний, умений и навыков, необходимых в будущей профессиональной деятельности, но и профессионально значимых и личных качеств таких как:

- коммуникативные компетентности;
- аналитические способности;
- информационные компетентности;
- способность работать в команде;
- готовность к самосовершенствованию и самообразованию;
- способность к продуктивному разрешению проблем.

Эти качества не являются раз и навсегда установленными, а регулярно пересматриваются для повышения ориентации системы образования потребностям государства, общества и личности.

Анализ научной литературы и практика вузов позволили выявить проблему ценности, которая значительно влияет на оценку качества профессионального образования и подготовку будущих специалистов.

Как справедливо отмечает Е. Ю. Васильева, широкое распространение феномена оценки в различных сферах человеческой деятельности стало причиной того, что оценка все чаще выступает предметом специальных исследований в различных отраслях научного знания.

Наиболее актуально и показательно это для системы образования, которая традиционно всегда была непосредственно связана с оценкой и оценочной деятельностью. Так, в педагогической психологии изучается оценка как средство стимуляции и ориентации учащегося, как необходимый компонент взаимодействия педагога и учащегося (Б. Г. Ананьев, А. В. Захаров и др.); в возрастной психологии исследуется онто-филогенез самооценки (А. И. Липкина, Е. И. Савонько и др.); в социальной психологии разрабатываются проблемы оценки как средства социальной регуляции и компонента аттитюда (А. А. Кроник, В. С. Магун, В. П. Трусов, А. М. Яковлев и др.); в педагогике - проблемы оценки знаний и поведения учащегося (Ш. А. Амонашвили, Ю. К. Бабанский и др.), оценки профессионального мастерства педагога (Н. В. Кузьмина, Г. Б. Скок, Н. В. Бордовская и др.); в квалиметрии оценка изучается как один из способов характеристики величин и оценки качества процессов и результатов деятельности (Б. Н. Марков, С. М. Козловский и др.); в формальной аксиологии анализируются выводы, посылками или заключениями которых являются оценки, исследуется форма этих выводов, логика оценок. Таким образом, в настоящее время

накоплен огромный теоретический и эмпирический материал, являющийся важнейшим источником данных для анализа проблемы оценки качества образования.

Обращение все большего числа исследователей и педагогов-практиков к проблеме оценки как философским и методологическим основаниям развития образовательных систем - свидетельство актуальности и необходимости решения проблем, связанных с управлением качеством образования с опорой на имеющийся уровень научных достижений.

Анализ литературы показывает, что особенно велико внимание к проблематике оценки в гносеологии, этике, эстетике, логике, аксиологии, педагогике и психологии. В некоторых из этих научных дисциплин категории «оценка» придается столь большое значение, что она рядопологается таким фундаментальным категориям, как «познание», «отражение», «ценность», о чем можно судить уже по названиям статей и монографий.

Методологические подходы к оценочной проблематике в образовательной сфере базируются, прежде всего, на понятии ценности. В рамках конкретных научных дисциплин это понятие имеет более узкий аспект: в аксиологии это область рассмотрения объективной истинности и отношения к ней человека; в социологии - проблема общесоциальных регулятивных механизмов, где ценности общества рассматриваются как элементы общественного сознания и культуры, выполняющие по отношению к личности нормативные функции; в социальной психологии - это среда исследования социализации индивида, его адаптации к групповым нормам и требованиям; в педагогике - осмысление роли и значимости образования, процессов передачи и присвоения социокультурного опыта для общественного и личностного развития.

Этимологический смысл понятия оценки достаточно прост и вполне соответствует самому термину: ценности суть то, что люди ценят. В области теории и практики образования это понятие разграничивается более строго: ценности выступают не только средством оценки деятельности, но и их содержанием, предметом усвоения в процессе образования.

В обобщенном виде можно сказать, что ценности играют двоякую роль в образовательной деятельности. Во-первых, ценности интегрируют субъектов образовательной деятельности в социальную среду. Социально воспринимаемое поведение человека становится возможным через приобщение к социокультурным стандартам, нормам. Во-вторых, ценности имеют селективный, направляющий характер. Сформированная у человека система ценностей обуславливает направленность его выбора, предпочитаемые варианты поведения и

деятельности, определяет отношения к окружающему миру, деятельности, другим людям и самому себе. В образовательном процессе происходит усвоение и присвоение ценностей; они опосредуются субъектами образовательной деятельности, когда под ценностью понимаются уже те критерии, принципы выбора и предпочтения, на основании которых из возможных вариантов отношения и поведения определяются такие, которые общество и сам индивид считает правильным.

Ценности на уровне общества детерминированы, в этом своем значении они охватывают нормы, традиции, идеалы: образовательный процесс ориентирован на стандарты, имеющие значение в определенном социуме, определенной культуре, с помощью их освоения данная культура или социум обеспечивает желательное поведение своих членов. Это *государственно-общественный уровень* требований к качеству образования.

Ценности на уровне индивида вариативны, они охватывают широкий спектр образовательных потребностей, и в этом смысле персонифицированные ценности и качество образования определяются возможностями системы удовлетворять разнообразные *потребности различных групп населения*, а также *индивидуальные потребности*.

Исходя из такого понимания, оценка качества образования выступает как осознание субъектом того, что он понимает под качественным образованием, чем является для него образование, благодаря чему последнее и выступает как ценность. Следовательно, ценность и оценка - неразрывно связанные понятия. Оценка всегда несет информацию о ценностной предметности, т. е. отражает абсолютную или сравнительную значимость для субъекта предмета его оценки.

По мнению В. Брожика, необходимость оценки диктуется в первую очередь потребностями общественной практики, вынуждающей человека решать вопрос о предпочтениях одних предметов перед другими. Именно в оценке качества ценностная предметность образования находит свое актуальное выражение, становясь предметом актуальной потребности. Поэтому оценка качества образования служит незаменимой формой самосознания субъекта образовательной деятельности. Сознвая, чем являются для него элементы и отношения его практики, субъект сознает и то, чем он сам является в этой практике.

Необходимость в оценке связана и с тем, что познание ценностной предметности образования еще не дает ответа на вопрос о качестве последнего. При решении практических вопросов управления качеством образования, совершенствования образовательной деятельности, определения необходимых и достаточных условий ее осуществления, характеристики образовательной среды,

процессов и результатов образования субъекту оценки необходим в первую очередь ответ именно на этот вопрос, от него зависит решение о выборе средств и методов повышения качества образования. Поэтому вслед за познанием, что нечто является ценностью, важен вопрос, насколько велика эта ценность.

Специфика оценки качества образования состоит в том, что она не свободна от интереса оценивающего и оцениваемого субъекта, изначально обременена им, так как непосредственно связана с процессом и результатами их деятельности. Но это не означает, что оценка качества образования всегда субъективна, пристрастна и потому вопрос о ее истинности лишен смысла. Субъектна – да, субъективной же ее делает несовершенство оценочных оснований и оценочных процедур. Оценка – это суждение, в основе которого лежит выбор определенного эталона или нормы. Норма же есть не что иное, как интересы или взгляды, которыми руководствуется субъект, оценивая качество образования. Если используемая норма выражает действительные, подлинные характеристики качества процессов, условий и результатов образовательной деятельности, если, кроме того, она соответствует общественным интересам, интересам оценивающего и оцениваемого субъекта, опирается на измеряемые показатели, то оценка будет объективной.

Таким образом, стандарт, определенная норма становится критерием в процессе оценки, т.е. эквивалентом объективной ценностной предметности. В то же время норма регулирует деятельность, ведущую к созданию ценностей. Следовательно, всякому стандарту, норме присущи как эталонная, так и регулятивная функции.

Регулятивная функция может быть стимулирующей (побуждающей к определенной деятельности, задающей ее образец) или лимитирующей (указывающей границы деятельности, ограничивающей ее). И стимулирование и регламентация могут быть как сознательными и целенаправленными, так и спонтанными, произвольными в том случае, если субъект воспринял определенную норму без глубокого обоснования и понимания. В зависимости от степени осознанности и степени формализации мы будем иметь дело либо с активной, либо с реактивной регуляцией участниками образовательного процесса своей деятельности на основе их сравнения с эталонными.

В логике оценок проводят различия между четырьмя компонентами оценки: субъектом, предметом, характером и основанием оценки.

Под *субъектом оценки* понимается орган управления, конкретное лицо (или группа лиц), приписывающие ценность условиям, процессу и результату образовательной деятельности путем выражения данной оценки. Оценка всегда

является чьей-то оценкой. Поскольку анализ ценности исходит от человека как конечного субъекта ценностных отношений, важно отметить, что качество образования как объект оценки может и должно быть выражено через способность образовательной системы удовлетворять реальные или предполагаемые потребности конкретного человека, определенной группы (внутренние и внешние потребители образования), всего социума в той мере, в какой оно представляется как объект управления.

Объект ценностного отношения - это то, с чем субъект образовательной деятельности взаимодействует и что имеет для него ценность. Носителем ценности может выступать любое педагогическое явление, вовлеченное во взаимодействие с субъектом. А. А. Ивин называет объекты оценивания *предметами оценок*. Под предметом оценок понимаются те объекты, которым приписываются ценности, или объекты, ценности которых сопоставляются, т. е. предмет оценки есть не что иное, как оцениваемый предмет. Заметим, что исследователи сходятся во мнении, что каждая оценка имеет определенный предмет, хотя иногда бывает сложно его установить. Объектом оценивания в образовательной сфере может быть собственно образовательный процесс, условия его осуществления, полученные в ходе него результаты, личностные изменения обучающего и обучающегося и т.д.

Все оценки предлагается в логике оценок разделять на две группы. В первую из них входят абсолютные оценки, в формулировках которых используют, например, такие термины, как «хороший», «плохой» и пр. Во вторую - относительные оценки, выражаемые, к примеру, с помощью таких терминов, как «лучше», «хуже» и т.п.

Характер абсолютной оценки определяется тем, квалифицирует ли она свой предмет как «хороший», или как «плохой», или же как «безразличный».

Характер относительной оценки зависит от того, устанавливает ли она превосходство в ценности одного предмета над другим, или она говорит о том, что один из сравниваемых предметов обладает меньшей ценностью, чем другой, или же она характеризует сопоставляемые предметы как равноценные.

Четвертым компонентом оценки является ее *основание*, т. е. то, с точки зрения чего производится оценивание. Анализируя различные системы классификаций оценочных оснований, можно разделить их на несколько типов.

Большая группа оценок имеет в качестве своего основания некоторое чувство или ощущение. Оценки, являющиеся выражениями чувства симпатии, антипатии, склонности, безразличия, - это внутренние оценки, оценки степени

удовлетворенности условиями, процессом и результатами образовательной деятельности.

Основанием оценки может быть и некоторый образец, эталон, стандарт. «Хороший преподаватель», «хороший студент» означают в случае таких оценок примерно то же, что и «такой преподаватель, студент и т. п., каким он должен быть». Это стандартизованная, нормативная оценка.

В качестве основания оценки может быть иная оценка. Некоторые из оценок этого типа принято называть внешними или утилитарными: рассматриваемому предмету приписывается положительная, отрицательная или нулевая ценность не самому по себе, а как средству достижения каких-то иных целей, имеющих определенную ценность. Это критериальная оценка.

Чрезвычайно важным является вопрос определения функций оценивания. Так, по мнению ряда авторов, они сводятся к определению субъектом объекта оценки как предмета деятельности (улучшения), т. е. оценки становятся необходимым условием актуализации деятельности по изменению объекта оценки, который в данном случае становится объектом управления.

В науке сложилось понимание оценочного основания, а также принципа его организации как «совокупности представлений о степени выраженности какого-либо свойства предметов и явлений, которая "накоплена" в процессе социализации и в индивидуальном опыте взаимодействия с предметами и явлениями, относимыми субъектом к одному классу, и которая нечетко упорядочена по принципу превосходства в степени выраженности данного свойства в процессе "наивного шкалирования". Совокупность таких представлений может объединяться в целостное представление о нормальном, типичном, среднем, должном предмете или явлении. Считается, что в наиболее простом случае оценочное основание - это представление о единичном, но действительно эталонном объекте, признанном таковым на основе индивидуального или социального опыта.

Важным моментом анализа проблемы оценки в образовании является понимание того, какое сравнение является оценочным и что именно познается при этом сравнении, поскольку не всякое сравнение имеет своим результатом оценку.

Согласно определению, «сравнить – это сопоставить "одно" с "другим" с целью выявить возможные отношения». Доказано, что из большого числа разновидностей отношений, познаваемых сравнением, ближе всего к оценке стоят отношения превосходства, устанавливаемые по признаку равенства или различия между степенью выраженности каких-либо тождественных свойств у соот-

носимых объектов. Их близость к оценкам обнаруживается уже в сходстве форм выражения. В философии отношения превосходства «получают выражение в сравнительной степени прилагательных и наречий», т.е. в словах «больше», «раньше» и др.

Отличие между обычным отражением отношений превосходства и оценкой заключается в том, что при оценивании сравнение производится не между единичными объектами, а между объектом оценки и оценочным основанием, т. е. накопленным и обобщенным представлением об обычном, усредненном объекте. Формирование такого оценочного основания происходит за счет отражения отношений превосходства между парами единичных объектов.

Необходимость использования оценки как способа измерения при внешне регулирующей деятельности объясняется тем, что во многих случаях результаты образовательной деятельности трудно измеримы другим способом. Однако даже осознавая трудноформализуемость результатов образовательной деятельности, большинство исследователей проблем качества образования полагают уместным и даже необходимым прибегать к формализованным процедурам и показателям качества при оценке условий и процессов образовательной деятельности, поэтому в практике управления качеством образования (управления, основанного на фактах) все больше применяются количественные методы оценивания. Вместе с тем это приводит и к вполне очевидным проблемам, которые непосредственно связаны областями приложений гуманитарных технологий в сфере управления образованием. Проблемы эти связаны, прежде всего, с тем, что, по утверждению некоторых авторов, объективность оценивания будто бы требует, чтобы оценка качества образования осуществлялась в отрыве от чувств, намерений, усилий и отношений субъекта образовательной деятельности. Однако хорошо известно, что смысл оценивания заключается, прежде всего, в том, чтобы поощрять людей. В отличие от метрологической концепции оценки качества образования с позиций гуманитарного подхода основной функцией оценивания является именно воспитательная, мотивирующая, стимулирующая функция, а главным условием ее реализации - гуманитарный и гуманистический характер оценки, ее справедливость.

Дискуссионным остается и вопрос о том, что является предметом оценки в образовании: результат, процесс, ресурсы, условия, отношения, личностные изменения? На наш взгляд, при оценивании качества образования важны не только достигнутые результаты (хотя они являются основанием для коррекции процессов, условий, ресурсов и пр.), но и способы их достижения, мера совершенства процессов. Данное положение соответствует базовым принципам гу-

манитарных технологий и менеджмента качества. Согласно базовому основанию теории управления, человек должен поощряться не столько за труд, сколько за меру напряженности этого труда, за отношение к делу. Только в этом случае создается основа для постоянных улучшений и условия для самореализации личности. В противном случае оценка теряет свое стимулирующее значение, потому что через некоторое время оказывается постоянно хорошей для одних и постоянно плохой для других. Люди равны в одном отношении: в возможности проявить желание работать хорошо, и именно оно должно поощряться.

Таким образом, мотивация и стимулирование - это основные функции оценки качества образования. В силу общественной природы люди нуждаются в признании их успехов и их личности. Признание необходимо для сохранения внутреннего равновесия, оно увеличивает самодоверие, поддерживает стремление к совершенствованию, постановке и решению новых, все более сложных задач. Практический результат признания состоит в том, что оценка становится источником мотивации, стимулом активности.

В социальном плане, безусловно, всегда важен объективный результат, реальные достижения. Но с точки зрения индивидуального воспитательного эффекта крайне важны и так называемые субъективные критерии оценки качества образования, когда отмечаются индивидуальные усилия и достижения, объективно, быть может, и не очень большие, но для данной личности и коллектива весьма значительные.

Библиографический список

1. Аристотель. Сочинение. В 6 т.Т.1. – М.: Мысль, 1975. – 550 с.
2. Афанасьев, В.Г. Общество: системность, познание и управление [Текст] / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
3. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Новая шк, 1997. – 336 с.
4. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода [Текст] / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
5. Булынский, Н.Н. Теория и практика управления качеством образования в профессиональных училищах: дис... д-ра пед. наук [Текст] / Н.Н. Булынский. – Челябинск, 1997. – 271 с.
6. Версан, В.Г. Интеграция управления качеством продукции. Новые возможности [Текст] / В.Г. Версан. – М.: Изд-во стандартов, 1994. – 318 с.
7. Галичев, А.В. Основы управления качеством продукции [Текст] / А.В. Галичев. – М.: Диалог, 1998. – 318 с.

8. Гегель. Сочинение. В14т. Т.5. – М.: Соцэкгиз, 1937. – 715 с.
9. Гершунский, Б.С. Педагогическая прогностика. Методология, теория, практика [Текст] / Б.С. Гершунский. – Киев, 1968. – 176 с.
10. Гутник Г.В. Концептуальная модель управления качеством образования в регионе: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Г.В. Гутник. – Екатеринбург, 2000. – 23 с.
11. Деминг Э.В. Качество, производительность и конкурентоспособность [Текст] / Э.В. Деминг. – М.: Эконика, 1999. – 220 с.
12. Закон Российской Федерации «Об образовании». – М.: Логос, 1996. – 57 с.
13. Зверева, В.И. Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы [Текст] / В.И. Зверева. – М.: Новая школа, 1997. – 319 с.
14. Исследование приоритетных проблем развития профобразования [Текст] / И.П. Смирнов и А.Т. Глазунов // Сб. результатов научных исследований. – М.: Изд. центр АПО, 2001. – 264 с.
15. Ковалёв, В.И. Мотивы поведения и деятельности [Текст] / В.И. Ковалёв. – М.: Наука, 1988. – 179 с.
16. Конаржевский, Ю.К. Педагогический анализ как основа управления школой [Текст] / Ю. А. Конаржевский. – Челябинск: ЧГПИ, 1989. – 151с.
17. Краевский, В.В. Проблемы научного обоснования обучения (Методологический анализ) [Текст] / В.В. Краевский. – М.: Педагогика, 1977. – 246 с.
18. Кричевский, В.Ю. Совершенствование управленческих знаний как фактор повышения эффективной работы директора общеобразовательной школы, дис. ... д-ра пед. наук [Текст] / В.Ю. Кричевский. – Л., 1980. – 260 с.
19. Лернер, И.Я. Качество знаний учащихся и критерии его совершенствования [Текст] / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1978. – 208 с.
20. Лионович, И.И. Критерии качества учебно-воспитательного процесса [Текст] / И.И. Лионович. – Минск: Изд-во БГУ, 1979. – 119 с.
21. Маркс, К., Энгельс, Ф. Сочинение, 2-е изд., В 23т. Т.13. – С.497 -498.
22. Маркс, К., Энгельс, Ф. Сочинение, 2-е изд., В 23т. Т.20. – С.547.
23. Машовец, С.П. Совершенствование функции организации внутришкольного управление как фактор повышения эффективности деятельности руководителя школы: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / С.П. Машовец. – Челябинск, 1992. – 170 с.
24. Михеев, В.М. Моделирование и методы измерения в педагогике: науч.-метод. пособие [Текст] / В.М. Михеев. – М.: Высшая школа, 1987. – 200 с.
25. Окрепилов, В.В. Всеобщее управление качеством [Текст] / В.В. Ок-

репилов. – СПб.: ГУЭФ. 1996. – 154 с.

26. Пикельная, В.С. Теоретические основы управления. Школоведческий аспект [Текст] / В.С. Пикельная. – М.: Высшая школа, 1990. – 175 с.

27. Подходы к построению систем оценки качества в образовании [Текст] // Материалы IX Симпозиума «Квалиметрия человека и образования: методология и практика». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 132с.

28. Симонов, В.П. Управление образовательным процессом в средней школе (методология, теория, технология): дис. ... д-ра пед. наук [Текст] / В.П. Симонов. – М., 1992. – 355 с.

29. Скаткин, М.П. Качество знаний учащихся и пути совершенствования [Текст] / М.П. Скаткин, В.В. Краевский. – М.: Педагогика, 1987. – 208 с.

30. Субетто, А.И. Очерки теории качества. Авторская ретроспекция [Текст] / А.И. Субетто. – СПб.: Кострома, 2002. – 107 с.

31. Талызина, Н.Ф. Методика составления обучающих программ [Текст] / Н.Ф. Талызина. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 46 с.

32. Ткаченко Е.В. Образование и наука. Будущее в ретроспективе: науч.-метод. сб. [Текст] / Е.В. Ткаченко. – Екатеринбург: УрО РАО, 2005. – 434 с.

33. Фразер, М.Дж. Проблема качеств [Текст] / М.Дж. Фразер // В ст. «Высшее образование в Европе». Том XX, №1-2. – М.: Логос, 1996. – С. 16-21.

34. Яковлев, Е.В. Актуальные проблемы управления качеством образования [Текст] / Е.В. Яковлев // Сб. науч. тр. - Челябинск: изд-во ЧП Рейз, 2002. – Вып. 1. – 164 с.

35. Handy C. Taken for granted? Understanding schools as organizations. – N.-Y., 1984. – V21. – P. 22-28.

Р.Я. Симонян

СТРАТЕГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ, ИЛИ ЗАЧЕМ ШКОЛЕ СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ?

Вначале определимся с терминами, с тем, чтобы не возникало трудностей в оперировании, восприятии и использовании понятий стратегического менеджмента для руководящих педагогических работников системы общего среднего образования, в чей функционал входит разработка, реализация и самооценка результатов реализации Программ развития.

Стратегическая безопасность общего среднего образования – это состоя-

ние образования, обеспеченное комплексом условий и средств, которые в течение длительного временного периода создают безопасную для образования среду. В комплекс должны входить юридические, политические, экономические, социальные, педагогические, психологические, физиологические, санитарные, гигиенические, пожарно-технические, эргономические условия и средства.

Стратегическое управление – это процесс перевода управляемой системы в новое более высокое качественное состояние на основе долгосрочной целевой генерации всех ресурсов организации, разработки адекватных стратегических планов и их поэтапного тактико-оперативного осуществления.

Программно-целевой подход в управлении - это такой подход, при котором руководитель ориентируется на достижение конечного результата в логике поэтапной научно-организованной, практико ориентированной деятельности. Эта деятельность предполагает следующую стратегию: формирование “дерева целей”, разработку адекватной исполняющей программы, реализацию управляющей программы, оценку результатов её внедрения.

Норма-образец – это модельное представление идеала деятельности или поведения членов коллектива; норма-образец с качественно-количественными характеристиками, позволяющими в математизированной форме определять меру ее реального достижения, называется квалиметрическим эталоном соответствующей деятельности. Именно последнее определение присуще Программе развития, которая в связи с этим должна иметь индикативные показатели для возможности осуществления квалиметрического подхода к оценке результатов деятельности.

Представляется, что следует различать Программу развития образования и Программу развития образовательного учреждения. Первая призвана описывать пути, способы, методы, технологии достижения нового качества образования, вторая же призвана описывать ресурсное обеспечение первой. Следовательно, вторая является подсистемным элементом первой. Такое четкое понимание сути вещей позволит структурировать содержание любой Программы развития образования и отменить в прошлом неразбериху и «исключительное своеобразие» Программ, граничащее с хаосом как в изложении, так и в оформлении.

Программа развития образовательного учреждения как Программа ресурсного центра образования должна содержать ресурсно-факторный анализ состояния условий для повышения уровня качественного освоения государственных образовательных стандартов общего начального, основного и среднего

(полного) образования, в том числе дополнительного образования [10].

В свою очередь, Программа развития образования должна содержать новый социальный заказ на образовательные услуги от общества, в основном от социума конкретного муниципалитета. Здесь очень важно патриотично подойти к вопросу приоритетов : на что должен быть направлен социальный заказ – на мировую экономику, на родную страну, на родной город, или на родной поселок, а может быть пропорционально в каждую сторону. Выбор форм и методов формирования социального заказа – основа его качества и соответствия принципам, изложенным выше. Здесь вполне логично предположить необходимость компаративного анализа «старого» и нового социальных заказов. Сравнение позволит выявить стратегические тенденции образования, а те, в свою очередь, стратегическое развитие образовательного учреждения.

Думается, что Программа развития образовательного учреждения представляет собой экономический документ, который может быть составлен менеджером образования. Именно поэтому так важно для администрации образовательного учреждения быть профессионально подготовленными в вопросах менеджмента, управления персоналом или экономики. Не случайно в новом Квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих появилось подобное требование к руководителям предприятий и учреждений.

Программа развития общего среднего образования – важнейший стратегический документ, описывающий направления инновационной деятельности педагогического коллектива школы по достижению нового качества образования. Это своеобразный план деятельности, научно обоснованный и продуманный в отношении ресурсов, необходимых для осуществления спрогнозированных образовательных результатов. Важнейшими принципами составления Программы развития образования являются следующие принципы педагогики, психологии, социологии, менеджмента:

1. Научность;
2. Системность;
3. Преемственность;
4. Эволюционность;
5. Обусловленность развития образования потребностями общественно-социальной практики муниципалитета, региона, страны;
6. Относительная самостоятельность в развитии образования и образовательного учреждения;

7. Взаимодействие и взаимосвязанность всех заинтересованных в успехе образования социальных партнеров, учредителей, управленцев;

8. Свобода критики, беспрепятственное обсуждение вопросов образования, открытое и свободное выражение различных мнений;

9. Истинность результатов образования и результатов управления образованием;

10. Интерсубъективность образования – общезначимость, общеобязательность образования для всех людей, всеобщность и доступность общего среднего образования;

Программа развития должна содержать теоретическую и практическую (эмпирическую) части. Для поддержания единого терминологического поля педагогики необходимо начинать с тезауруса, в котором поясняются основные смыслы используемых в Программе понятий, терминов, как общепринятых, так и новационных, вводимых в новую практику.

В теоретической части описываются основные положения (положение – научное утверждение, сформулированная мысль) методологических, общепедagogических, частно педагогических, социологических, психологических, управленческих подходов к образованию конкретной категории обучаемых на будущий период времени, примерно на 4-6 лет.

В эмпирической части проводится фактологический анализ предшествующих результатов образования и управления образованием. Структура фактологического анализа зависит от структуры предыдущей Программы развития, так как в нём должны быть отражены те события, явления, их свойства, связи и отношения, которые определенным образом публично (см. принципы выше) зафиксированы, зарегистрированы как результаты образования и управления образованием. Без определенной совокупности фактов невозможно построить эффективную Программу развития образования как стратегический документ учреждения.

Следует отметить, что результаты образования и результаты управления образованием совсем не одно и то же. Результатами образования можно признать некоторые приращения в личности обучаемого, например : психическое, психологическое, физическое, личностное, интеллектуальное, эмоциональное, нравственное, душевное духовное, знаниевое, эмпирическое приращения, жизненный опыт [9]. В свою очередь, результатами управления образованием может быть признана эффективность образовательного менеджмента, состоящая из нескольких компонентов: экономического, социального, экологического, педагогического. Каждый из этих компонентов представляет собой целостную

систему критериев и показателей критериев, индикативно отражающих эффективность управления образованием. Например, экономический компонент имеет следующие критерии и показатели : уровень бюджетной дисциплины образовательного учреждения, уровень платежеспособности по обязательным платежам, уровень ресурсосбережения, уровень оптимизации управления, уровень субсидирования и субвенцирования на будущий период, уровень внебюджетных поступлений и расходов, нормативно-правовая обоснованность расходования бюджетных и внебюджетных поступлений, земельные отношения, отношения по недвижимости и т.п. Понятно, что экономические показатели должны быть выражены в динамике в рублях или процентах прироста. Так необходимо иметь представление и о каждом следующем компоненте. Получить представление об эффективности управления образованием можно только после измерения эффективностей всех компонентов и оценивания их прироста относительно предшествующего периода. Таким образом, в эмпирической части Программы развития образования должны быть отдельно представлены прогнозируемые результаты (индикативные показатели) образования и управления образованием относительно их количественных и качественных показателей за прошедший период времени функционирования образовательного учреждения, реализующего программы государственного образовательного стандарта общего среднего (полного) образования [3].

В качестве примера представляем примерное содержание Программы развития образования в муниципальном образовательном учреждении средней общеобразовательной школе, имеющей статус гимназии.

«СОДЕРЖАНИЕ

1. Компаративный анализ редуцированных программ развития общего среднего образования (паспортов Программ) в МОУ за период с 2011 по 2016 годы

2. Фактологический анализ состояния системы общего среднего образования в МОУ на момент завершения Программы развития 2007-2010 гг.:

2.1. Состояние системы начального общего образования

2.2. Состояние системы основного и среднего общего образования

2.3. Состояние системы предпрофильного и профильного образования

2.4. Состояние системы дополнительного образования

2.5. Состояние системы профилактической и воспитательной работы с обучающимися

2.6. Состояние системы здоровьесбережения в общем образовании

2.7. Состояние системы кадрового менеджмента общего образования

3. Результаты фактологического анализа состояния системы общего среднего образования в МОУ на момент завершения программы развития 2007-2010 гг.

4. Ресурсно-факторный анализ состояния условий для качественного освоения государственных образовательных стандартов общего начального, основного и среднего (полного) образования в МОУ на момент завершения программы развития 2007-2010 гг.:

4.1. Нормативно-правовые условия

4.2. Маркетинговые условия

4.3. Управленческие условия

4.4. Социальные условия

4.5. Финансовые условия

4.6. Здоровьесозидающие условия

4.7. Условия комплексной безопасности образования

4.8. Материально-технические условия

4.9. Методические условия

5. Результаты ресурсно-факторного анализа образования

[6. Новый социальный заказ на образование на период 2011-2016 гг.](#)

7. Компаративный анализ состояния образования в МОУ и состояния нового социального заказа на образование

[8. Стратегические направления развития образования в МОУ к 2016 году](#)

[9. Иерархия тактических задач развития образования в школе](#)

[10. Проекты реализации тактических задач развития образования в школе](#)

[11. Бизнес-планы по учебным годам.»](#)

Бизнес-планирование в отрасли производства «Образование» является новой компетенцией, пока еще не освоенной менеджерами образования. Известно, что процесс разработки маркетинга-плана вызывает большие трудности даже у опытных менеджеров, поэтому остановимся более подробно на анализе приемов, способов планирования маркетинга результатов инновационной научно-педагогической деятельности. В качестве примера рассмотрим процесс разработки плана-маркетинга в условиях инновационной стратегической политики в образовании на уровне государства, региона, муниципалитета, школы.

Методологический анализ понятия «маркетинг» начинается с общепринятого определения : Маркетинг (пер. с англ.) – привеСти на рынок, продать или купить на рынке, организовать сбыт продукта [1]. Американская ассоциация маркетинга (АМА), в 1985 г. дала следующее определение : Маркетинг пред-

ставляет собой процесс планирования и воплощения замысла ценообразования, это продвижение и реализация идей, товаров и услуг посредством обмена, удовлетворяющего потребности отдельных лиц и организаций. Другое определение этого понятия дано в учебнике Филипа Котлера : Маркетинг (совр. межд. понятие) – 1) система хозяйствования, ориентированная на рынок, на потребителя, на изучение его запросов и интересов; 2) система действий по купле-продаже товаров со стороны как продавца, так и покупателя [2].

Учитывая, что результаты инновационной научно-педагогической деятельности являются нематериальным продуктом, продуктом интеллектуального труда, можно за основу анализа взять определение АМА. Действительно, продвижение и реализация идей, продуктов и услуг посредством обмена, удовлетворяющего потребности отдельных лиц и организаций, а также процесс планирования и воплощения замысла ценообразования продуктов интеллектуального труда – это именно то, что представляет собой маркетинг результатов инновационной научно-педагогической деятельности. Выделим элементы системы маркетинга результатов инновационной научно-педагогической деятельности : 1) системообразующий элемент – инновационные образовательные идеи, продукты, услуги; 2) потребности отдельных физических лиц и организаций в использовании инновационных образовательных продуктов; 3) потребности авторов образовательных инноваций в продвижении продуктов интеллектуального труда; 4) планирование процесса ценообразования инновационных образовательных продуктов; 5) организация исполнения планов ценообразования; 6) разработка ценовой политики; 7) организация обмена инновационными образовательными продуктами с потребителями; 8) оценка дохода от обмена.

Рассмотрим основные элементы управления системой маркетинга результатов инновационной научно-педагогической деятельности :

1. Субъекты управления – руководящие педагогические работники – менеджеры образования федерального, регионального и муниципального уровней, директора, заместители директоров школ, завучи, заведующие кафедрами, руководители методических объединений или предметных комиссий, а также научные руководители.

2. Объекты управления – система научно-педагогической деятельности, система действий по организации обмена инновационными образовательными продуктами с потребителями, экономические отношения между участниками рынка образовательных инновационных продуктов.

3. Информационный продукт – управляющие воздействия (приказы, распоряжения, договоры о сотрудничестве, технические задания, технологические

карты), внешние и внутренние условия функционирования (нормативно-правовая база и ресурсы), программы, бизнес-планы, контроллинг.

Рассматривая функции объекта управления системой маркетинга результатов инновационной научно-педагогической деятельности, можно выделить следующие:

1. технологии разработки стратегических и инновационных планов,
2. технологии разработки контроля и мониторинга обмена,
3. документооборот и документооборот движения инновационных образовательных продуктов,
4. управление изменениями по производству инновационных образовательных продуктов.
5. технологии оценки особенностей конкурентов.

В свою очередь, функции информации следующие :

1. мониторинг «текущее состояние дел по продвижению инновационных образовательных продуктов»,
2. мониторинг «текущее состояние дел по рынку сбыта инновационных образовательных продуктов»,
3. поиск новых средств и способов изучения потребностей отдельных лиц и организаций (реализация Концепции маркетинга)
4. результаты оценки особенностей конкурентов.

Учитывая функционал основных элементов системы маркетинга результатов инновационной научно-педагогической деятельности, можно определить систему в целом и обозначить место каждого элемента в ней (рис.1).

Так, явно выделяется место субъекта управления, который разрабатывает концепцию и организует работу по разработке плана, оценке спроса и потребностей покупателя, оценке и распределению дохода от инноваций.

Относительно изучения потребительского спроса на инновационные образовательные продукты необходимо выбрать конкретную ориентацию системы маркетинга результатов инновационной научно-педагогической деятельности из нижеследующих, указав их преимущества и недостатки:

- 1) Ориентация на массовый, стабильный спрос.

Преимущества: снижение затрат на расширение ассортимента услуг; много мелких покупателей. Недостатки : низкие цены, невысокий доход.

- 2) Ориентация на нестабильный спрос небольших групп покупателей.

Преимущества: увеличение затрат на расширение ассортимента услуг; высокие цены. Недостатки: немного, но заинтересованные потребители, нестабильный, но высокий доход.

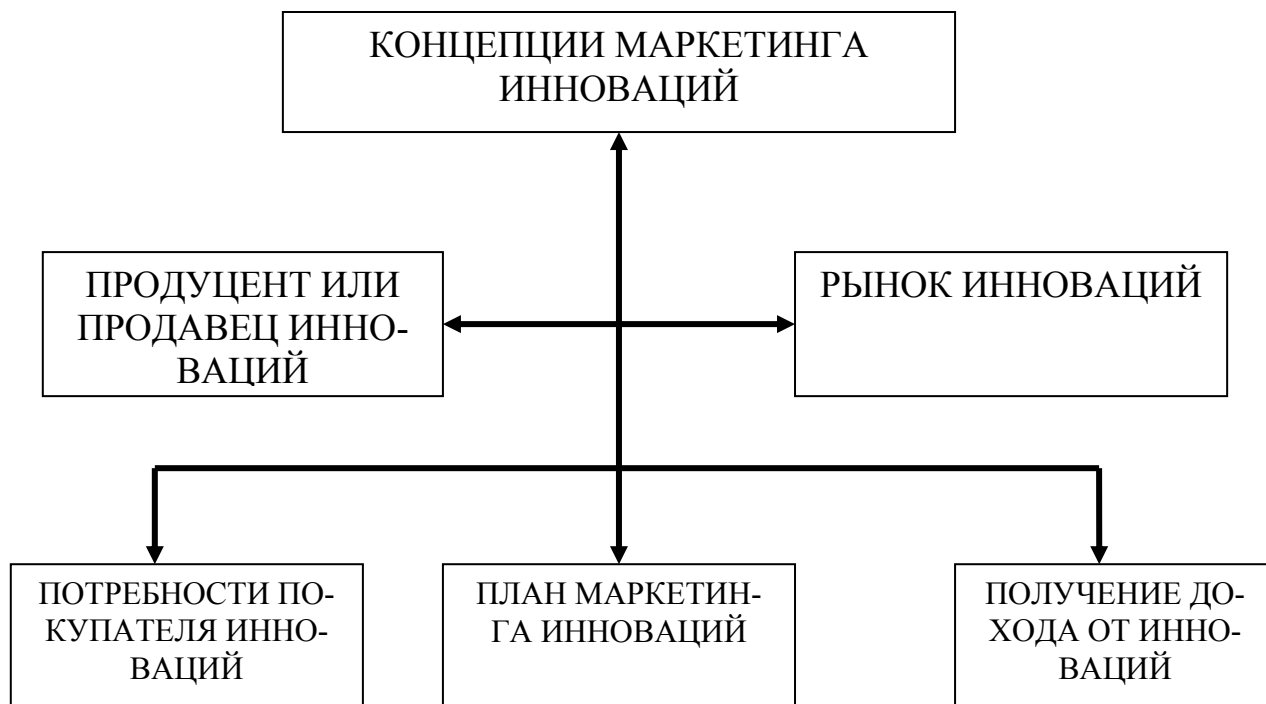


Рис. 1. Система маркетинга инноваций

Основы плана маркетинга представляют собой компетентностную модель планирования продвижения инноваций (рис.2). Действительно, выделенные на рис.2 знания являются основой для профессиональной деятельности маркетолога инновационных образовательных продуктов.

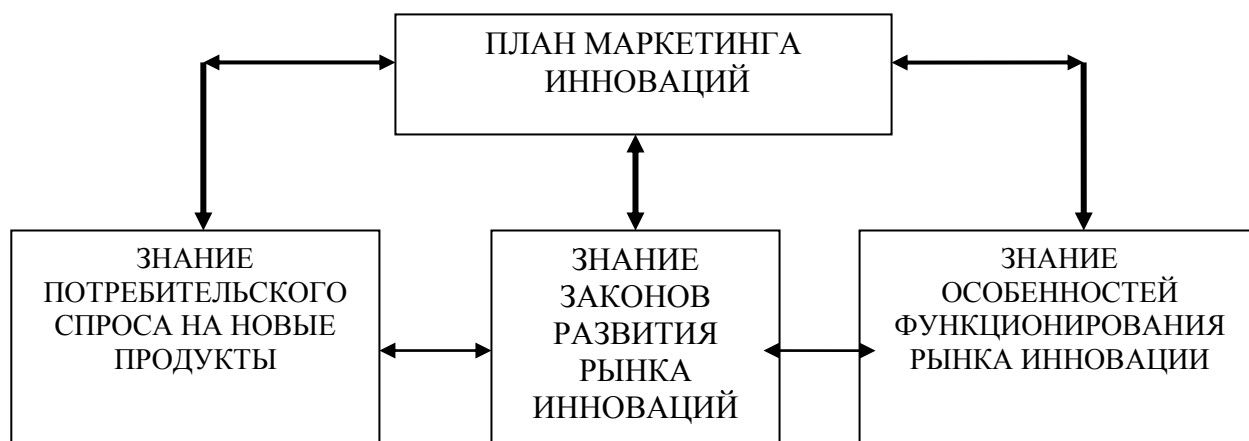


Рис. 2. Компетентностная модель планирования продвижения инноваций

Очевидно, что вторая ориентация относительно инновационных образовательных продуктов предпочтительна.

Вслед за ориентацией необходимо выбрать маркетинговую стратегию. Проанализируем следующие виды маркетинговых стратегий инновационных образовательных продуктов :

1) Недифференцированный маркетинг инновационных образовательных продуктов. Очевидно, что этот вид не подходит для системы маркетинга результатов инновационной научно-педагогической деятельности, так как специфика этих образовательных или педагогических инноваций слишком разнообразна.

2) Дифференцированный маркетинг инновационных образовательных продуктов. Требуется дополнительное вложение капитала для проведения исследований по проблемам дифференциации инновационных образовательных продуктов.

3) Концентрированный (сфокусированный) маркетинг инновационных образовательных продуктов – специализированная стратегия, предполагает концентрацию всех ресурсов производителя на охвате одного или нескольких сегментов рынка. Условия успеха таковы : правильно выбран сегмент; товар (услуга) обладает очевидными преимуществами.

Действия, основанные на знании маркетинга как основы для стратегического планирования, должны иметь набор критериев для определения качества маркетинга, а именно:

- 1) Сегментация рынка инновационных образовательных продуктов.
- 2) Выбор целевого рынка инновационных образовательных продуктов
- 3) Позиционирование инновационных образовательных продуктов
- 4) Специализация ассортимента инновационных образовательных продуктов.
- 5) Позиционирование рыночной привлекательности и конкурентных отличий инновационных образовательных продуктов.

Рассмотрим качества маркетинга инновационных образовательных продуктов подробнее. Известно, что сегментация рынка – это процесс отбора потребителей по предпочтениям или по сходству их реакции на усилия продавца. Выделяют схемы описания сегментов: социально-демографическая, выгодный товар, стиль жизни, поведенческая, гендерная. Думается, что сегментирование может быть произведено после описания потребительского спроса на новые образовательные продукты и описания особенностей функционирования рынка образовательных и педагогических инноваций. Выбор целевого рынка инновационных образовательных продуктов основан на сегментации рынка. Основания выбора можно считать ответы на следующие вопросы:

- 1) Можно ли назвать и измерить данный рынок?
- 2) Выгоден ли он с финансовой точки зрения?
- 3) Доступен ли для потребителей данный рынок?

Следующим шагом маркетинговых действий выступает позиционирование инновационных образовательных продуктов. Известно, что позиционирование – это особенности восприятия товара (услуги) по отношению к продуктам конкурентов. Относительно инновационных образовательных продуктов методика позиционирования может быть следующей: 1) Исследовать особенности инновационных образовательных продуктов конкурентов, 2) Модифицировать инновационный образовательный продукт с целью повышения конкурентных преимуществ, 3) Предоставить дополнительные условия, сопровождающие внедрение инновационных образовательных продуктов в практику образования, педагогики (мониторинг результатов, методическое, дидактическое сопровождение, нормативно-правовая документация инновации и т.п.).

Позиционирование привлекательности и конкурентных отличий инновационных образовательных продуктов основано на детализации их качеств. Представим набор критериев для оценки качеств инновационного образовательного продукта:

1. Репутация – это распространенное мнение о способах внедрения и результатах апробации инновационного образовательного продукта. Современная история образования в России знает примеры «плохой» репутации некоторых технологий, методик, учебников, дидактических материалов, методических пособий, навязанных в практику образования «сверху».

2. Дистрибуция (продвижение на рынке) – возможность продвижения продукта без особых усилий. Для этого продукт должен быть качественным с точки зрения структуры, содержания, оформления, требований СанПиП и др.

3. Возможности для снижения затрат – чем массовее будет спрос на продукт, тем меньше затрат потребуются на дистрибуцию и репутацию.

4. Доля рынка – это количественная характеристика, характеризующая объем потенциальных и реальных потребителей инновационного образовательного продукта, зависит от возможностей административного воздействия государства, так как основные потребители работают или учатся в государственных образовательных учреждениях.

5. Ключевые отличия инновационного образовательного продукта, во-первых, задаются авторами, а во-вторых, определяются на практике посредством обратной связи с потребителями.

Рассматривая полный традиционный набор критериев рыночной привлекательности товара, можно выделить те, которые подойдут именно инновационным образовательным продуктам. Представим полный набор [1]:

1. Рентабельность
2. Конкурентные отличия
3. Размер рынка
4. Конкурентные преимущества
5. Социальный авторитет
6. Политический авторитет
7. Юридический авторитет
8. Темпы роста рынка

Выделим из этого перечня вышеуказанные критерии, сопроводив их конкретными показателями:

1. *Конкурентные отличия*: наличие технологии внедрения педагогической или образовательной инновации, практико ориентированная концепция инновации, наличие приемов оптимизации ресурсов для внедрения инновации, стоимость пакета документации по инновации, наличие методического и послепродажного обслуживания инновационного продукта, наличие образовательных программ для обучения учителей, педагогов технологиям внедрения инноваций и для освоения содержания инновации и т.п.

2. *Социальный авторитет*: публичность и прозрачность инновационных технологий для общества, родителей, органов местного самоуправления, общественное признание результатов внедрения инновации, здоровьесозидающий характер инновации и т.п.

3. *Политический авторитет*: соответствие концепции самой инновации и концепции её внедрения в практику государственной политике в отрасли производства «образование».

4. *Юридический авторитет*: соответствие всех компонентов инновации законодательству РФ.

Следует отметить, что маркетинг инновационных образовательных продуктов – дело, требующее системного подхода, сетевого взаимодействия социальных партнеров, заинтересованных во внедрении образовательных и педагогических инноваций. Поэтому специализация ассортимента инновационных образовательных продуктов возможна только в том случае, когда создан обширный банк таких продуктов, а именно банк педагогических и образовательных инноваций на уровне муниципалитета, региона, государства. Основания для специализации – современность инновационных образовательных про-

дуктов. Тогда можно будет каждому потребителю, например учителю, школе, объединению учителей выбирать и внедрять инновацию на своих площадках. Функционирование такого банка должно стать функционалом методических служб сопровождении образования на вышеуказанных уровнях. Конечно, лучше всего эта работа будет организована как центр педагогических и образовательных инноваций, в штате которого будут оформлены методисты на разных уровнях управления образования. При этом работа методистов будет считаться удаленной, а оцениваться она должна как работа по результатам.

Работники центра педагогических и образовательных инноваций должны сформировать 4 группы ассортимента для своего «продуктового портфеля»:

1) Специфические продукты (трудные дети) – это самые эффективные, но затратные инновации в образовании, требующие продолжения исследований и апробации.

2) Популярные продукты (звездные дети) – это инновации, которые успешно прошли апробацию и имеют в результате внедрения в практику инновационный продукт – методику или технологию внедрения.

3) Основные продукты для базисных профессиональных функций учителя (дойные коровы) – готовые инновационные продукты, широко используемые на практике в статусных школах, но не освоенные в массовом порядке – например, новые образовательные программы, новые технологии образования, новые тематические планы, новые педагогические и управленческие приемы, способы, техники, методы и т.п.

4) Потерявшие популярность продукты (собаки) – историческая антология педагогических и образовательных инноваций России.

Таким образом, план маркетинга инновационных образовательных продуктов – это письменный документ, включающий необходимые сведения о продукте (услуге, инновации), о секторе рынка, о рынке в целом, о конкурентах, о целях и задачах продуцента и продавца в области маркетинга, о средствах их решения (трудовые, материальные, информационные ресурсы и т.п.) . Это важная часть Программы развития образования и поэтому следует рассмотреть цели и задачи маркетинг плана инновационных образовательных продуктов на разных уровнях. Так, например, на уровне государственных программ следует внести стратегическое направление – создание федерального научно-методического центра инновационных педагогических и образовательных инноваций на базе Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования. Одной из задач этого центра следует выдвинуть создание

банка инноваций, о чем говорилось выше. Разумеется, инновационные продукты могут быть зачислены в банк только после качественной экспертизы. В регионах и на уровне муниципалитетов также должны быть созданы такие центры и банки инноваций в образовании. Для этого можно, думается, использовать ресурсы методических служб [5].

Оценивая качество экспертизы инновационных педагогических и образовательных продуктов, необходимо четко определиться с критериями. Поэтому рассмотрим более подробно процесс мониторинга качества инновационных образовательных продуктов.

Мониторинг нововведений – одна из важных проблем современного российского образования. Известно, что введенные инновации не всегда ведут к повышению качества процесса и результата. В результате введения инновации происходят качественные и количественные изменения, которые необходимо измерить, оценить. Оценивание возможно в двух ситуациях: на этапе проектирования инновации (прогнозируемые результаты, образовательные продукты), и на заключительном этапе введения инновации (качественные и количественные приращения). При всем многообразии инноваций в общем среднем образовании на современном этапе не существует определенных критериальных оценок общего характера, а этот факт снижает значимость инноваций вообще.

Представляется, что назрела необходимость выстраивания общей методологической процессуально-содержательной структурной основы и систематизации всего многообразия инноваций в общем среднем образовании с целью оценивания качества процесса и результата их введения.

Создание информационных условий для формирования целостного представления о состоянии инновационных процессов в общем среднем образовании, о качественных и количественных изменениях в них, составляет основную цель мониторинга развития данных процессов [6].

Обратимся к анализу понятия «мониторинг инновационных процессов». С.Е. Шишов так определяет мониторинг инновационных процессов – это систематическая, регулярная процедура сбора данных по важным образовательным аспектам на национальном, региональном и местном (включая школы) уровнях [12]. Нам представляется, что вышеуказанное определение недостаточно полно отражает суть понятий «мониторинг», «инновационные процессы». Опираясь на определение понятия «инновация», размещенного в словаре Н.Н. Хридиной [11, с. 77], предлагаем обновить его через введение вербальной специализации «педагогическая». Итак, наше определение таково:

Педагогическая инновация – это 1) процесс постоянного обновления педагогической деятельности; 2) новые явления, новшества в рамках педагогической системы; 3) создание, распространение и применение нового способа и/или средства, удовлетворяющего образовательные потребности человека и социально-экономические потребности общества и вызывающего вместе с тем социальные, психологические, педагогические изменения в человеке и/или в обществе.

Суть педагогической инновации, по нашему мнению, составляет педагогическая деятельность по созданию новых, эффективных способов и средств поиска, апробации, реализации, внедрения новых результатов научно-педагогических, научно-психологических, социальных, культурологических исследований. При этом мы считаем, что педагогическая деятельность относится к философской категории понятий и отражает один из видов человеческого взаимодействия, то есть педагогическая деятельность может быть осуществлена любым субъектом. По мнению В.А. Сластенина, в понимании сущности инновационных процессов в образовании лежат две важнейшие проблемы педагогики: проблема изучения, обобщения и распространения педагогического опыта и проблема внедрения достижений психолого-педагогической науки в практику.

Используя вышеуказанную основу [12, с. 53] и проведя семантический анализ, под педагогической деятельностью будем понимать вид деятельности человека по развитию взаимодействия с действительностью, когда происходит целесообразное изменение и преобразование человека в интересах людей (общества). Целесообразное изменение и преобразование человека в интересах людей является условием существования общества.

Представляется, что формы педагогической деятельности должны отражать специфику отношения человека к действительности. Следовательно, формами педагогической деятельности можно считать следующие: аналитическая, диагностическая, экспертная, инновационная, образовательная, оценочная, ориентировочная, обучающая, воспитывающая, управленческая, учебная, профессионально-педагогическая, научно-исследовательская деятельность.

Вернемся к понятию «инновация» и рассмотрим определение понятия «инновационная деятельность» – это процесс создания принципиально нового продукта, услуги, знания, которые далее предлагаются на рынке, вытесняя старые товары или создавая свой рынок [11, с. 54]. Применительно к педагогической деятельности формулировка определения понятия изменится так:

Инновационная педагогическая деятельность - это процесс создания принципиально нового образовательного продукта, услуги, знания об эффективных средствах и способах поиска, апробации, реализации, внедрения новых результатов научно-педагогических, научно-психологических, социальных, культурологических исследований, которые далее предлагаются на рынке образовательных услуг, вытесняя старые услуги и продукты, или создавая свой рынок.

Обращаясь к рассматриваемой нами теме, необходимо определиться и с понятием «мониторинг». В современном образовательном пространстве этот термин употребляют в разных смыслах. Однако эффективность и результативность любой деятельности в обществе задаются однозначностью смыслов понятий. Поэтому приведем те определения, которыми мы руководствовались в проектировании самой педагогической инновационной деятельности, в том числе её результата. Например:

Мониторинг – это постоянно организованное наблюдение за каким-либо процессом с целью сопоставления последовательно сменяющихся друг друга состояний с ожидаемыми результатами, отслеживание хода каких-либо процессов по четко определенным показателям (4, с. 55).

Мониторинг – комплекс наблюдений и исследований, определяющих изменения в окружающей среде, вызываемые деятельностью человека (11, с.125).

Мониторинг (образовательный) – система организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о функционировании образовательной системы, обеспечивающая непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозирование ее развития (8, с. 24).

В развитие последнего из вышеуказанных определений можно внести следующие изменения: мониторинг (образовательный) – комплекс наблюдения функционирования образовательной системы, оценки результатов достижения заявленных целей и прогноза развития образования как системы.

В рамках мониторинга инновационной педагогической деятельности осуществляются выявление и оценивание результатов инновационной образовательной деятельности, определение значимости результатов для проектирования стратегических и тактических управленческих решений, моделирование целей дальнейшего развития образовательной системы и образовательной сети.

Методика мониторинга инновационной педагогической деятельности на уровне образовательной сети региона призвана ответить на ряд логически выстроенных вопросов и раскрыть причинно-следственные связи между наличием проблем в образовании и способами их решения. Выявление ряда логически

выстроенных вопросов может быть осуществлено с помощью функционального анализа определения понятия, когда исследователь, опираясь на общий смысл определения, задает вопросы, отталкиваясь от смысла главных словосочетаний в определении, и формулирует ответы с использованием терминологического поля этого понятия. Итак, главным словосочетанием в определении понятия «инновационная педагогическая деятельность» является «процесс создания». Семантический анализ этого словосочетания позволяет нам выделить смысл: растянутая во времени, но строго регламентированная, логически выстроенная деятельность, приводящая к запланированному результату, в частности созданию чего-то того, чего ранее не было. Вопрос: чего? Ответ: принципиально нового образовательного продукта, услуги, знания. Вопрос: знания о чем? Ответ: об эффективных средствах и способах поиска, апробации, реализации, внедрения новых результатов научно-педагогических, научно-психологических, социальных, культурологических исследований. Вопрос: что далее делать с этим новым образовательным продуктом, услугой, знанием? Ответ: предлагать на рынке образовательных услуг, вытесняя старые услуги и продукты, или создавая свой рынок. Вопрос: кому нужны новые образовательные услуги, продукты, знания? Ответ должен быть сформулирован с помощью анализа образовательного запроса родителей, обучающихся, общества, государства, работодателей, педагогического коллектива. Вопрос: кто будет создавать новые образовательные услуги, продукты, знания? Ответ: 1) тот, кому это нужно, пригласит специалистов (педагогов, психологов, научных работников, руководителей) выполнить эту работу; 2) конкретный педагогический коллектив образовательного учреждения, получившего запрос родителей и обучающихся; 3) отдельные специалисты (педагоги, психологи), проявляющие личный интерес к такого рода деятельности. Вопрос: из каких этапов состоит инновационная педагогическая деятельность? Ответ: 1) поиск новых результатов научно-педагогических, научно-психологических, социальных, культурологических исследований; 2) поиск эффективных средств и способов реализации новых результатов; 3) апробация средств и способов реализации новых результатов научно-педагогических, научно-психологических, социальных, культурологических исследований; 4) внедрение эффективных средств и способов реализации новых результатов; 5) образовательный маркетинг новых образовательных услуг.

Эффективность и сама возможность инновационной образовательной деятельности определяется прямыми и обратными системными связями между различными стадиями инновационного цикла, производителями и потребителями образовательных услуг; работодателями, рынком труда, государством и

другими социальными партнерами, включая зарубежных. Таким образом, необходимо спроектировать системные связи, проведя классификацию педагогических инноваций на уровне региона.

Проведем классификацию по процессуально-содержательному основанию профессионально-педагогической деятельности. Если использовать в качестве основания объектный принцип, то виды педагогических инноваций следующие: инновации в обучении; инновации в воспитании; инновации в экономике образования; инновации в управлении образованием; инновации в подготовке и переподготовке кадров образования. Экспертиза результатов педагогических инноваций может проводиться на основе следующих критериев: актуальность; осмысленность; культурологичность; технологичность; реалистичность; экологичность; интересобъективность, истинность, обеспеченность ресурсами. Экспертизе подлежат заявка на участие в конкурсе и описание инновационной разработки (паспорт). Паспорт может быть, например, таким.

1. Паспорт представляемой на конкурс инновационной разработки.

1.1 Тема инновационной разработки, класс, род, вид.

1.2 Автор (авторы, авторский коллектив): ФИО, занимаемая должность, ученая степень, ученое звание, контактный телефон, E-mail.

1.4. Научный руководитель (если есть): ФИО, занимаемая должность, ученая степень, ученое звание, контактный телефон, E-mail.

1.3 Место работы (полное наименование, адрес, телефон, факс, E-mail)

1.4 Руководитель организации, представляющей инновационную разработку на конкурс, или организации, в которой работает автор: ФИО, занимаемая должность, ученая степень, ученое звание, контактный телефон, E-mail.

2. Характеристика инновационной разработки.

2.1. Предмет, объект инновации, цели, задачи и ожидаемые результаты

2.2. Основная проблема, ее актуальность

2.3. Содержание и структура инновационной разработки

2.4. Научная новизна и практическая значимость

2.5. Уровень проработанности:

- этап работы (подготовительный, проектировочный, экспериментальный, аналитический, иной)
- выполненный объём работ, полученные результаты с указанием их количественных и качественных показателей;
- определённая перспектива продолжения работ, обоснованность необходимых для этого условий;
- сформированность ресурсной базы (помещение, оборудование и т.д.);

- наличие специалистов необходимого профессионального уровня.

3. Организации, поддерживающие инновационную разработку.

3.1. Органы законодательной и исполнительной власти.

3.2. Органы управления образованием.

3.3. Научные и научно-методические организации.

3.4. Профессиональные коалиции (методические объединения, общественные организации).

3.5. Средства массовой информации.

Учитывая то обстоятельство, что все вышеуказанные виды и способы научно-педагогической деятельности требуют для своей реализации системного, научного подходов, следует признать стратегический характер этой деятельности.

Таким образом, отвечая на вопрос, вынесенный в тему публикации «Зачем школе стратегия?», можно сформулировать примерно такой ответ : «Школе необходимо стратегическое планирование в любом случае – 1) занимается ли школа только реализацией государственных образовательных стандартов на уровне массовой школы или 2) школа занимается развитием образования средствами, разработанными современной педагогической, психологической, социальной, экономической науками. В первом случае стратегия необходима для оптимизации ресурсов и достижения качества образования. Во втором случае стратегия жизненно необходима, так как, чтобы зафиксировать развитие, необходимо планировать деятельность, основываясь на достигнутых показателях качества образования. Показатели качества образования отличают одну школу от другой, и это обстоятельство позволяет говорить о многообразии возможных инновационных образовательных и педагогических инноваций. Также можно говорить о многообразии существенных условий функционирования каждой школы: экономических, социальных, экологических, педагогических, кадровых др. Именно поэтому будут отличаться друг от друга Программы развития образования каждой школы. Стратегическая безопасность - обязательный элемент качества среднего общего образования».

Библиографический список

1. Балабанов, И.Т. Инновационный менеджмент: Учебник [Текст] / И.Т. Балабанов. – СПб. : Питер, 2001. – 304 с.
2. Баринов, В.А. Стратегический менеджмент : Учебник [Текст] /В.А. Баринов, В.Л. Харченко. – М. : ИНФРА-М, 2006. – 237 с.

3. Блинова, Е. И. Результаты реализации ПНП «Образование» в Верхнеуфалейском городском округе. Тенденции общего среднего образования на период до 2011г. [Текст]/ Е.И. Блинова, Р.Я. Симонян. Монография. – Челябинск: СИМАРС, 2009. – 110 с.
4. Болотина, Г.К. Мониторинг качества обучения, воспитания и развития студентов [Текст]/ Г.К. Болотина// Методист. 2006. № 10. С. 55-56. – М.: Изд. дом «МЕТОДИСТ», АПКиППРО, 2006.
5. Гетман, Н.А. Мониторинг инновационных процессов на уровне образовательного учреждения и района как ресурс развития образования [Текст]/ Н.А. Гетман // Методист. 2006. № 10. С. 19-24. – М.: Изд. дом «Методист», АПКиППРО, 2006.
6. Ерин, В.В. Инновационные сети : опыт создания и функционирования на базе учреждений начального и среднего профессионального образования [Текст]/ В.В. Ерин // Методист. 2006. № 10. С. 57-59. – М.: Изд. дом «МЕТОДИСТ», АПКиППРО, 2006.
7. Котлер, Филип. Маркетинг. Менеджмент [Текст] / Пер. с англ. Под ред. Л.А. Волковой, Ю.Н. Каптуревского / Филип Котлер. – СПб. : Питер, 2000. – 752 с.
8. Молчанов, С.Г. Предпрофильное и профильное образование (терминологический словарь). Учебное пособие для педагогических и руководящих работников, органов управления и муниципальных методических служб [Текст]/ С.Г. Молчанов, Р.Я.Симонян. – Челябинск, ИДППО, 2007. – 44с.
9. Симонян, Р.Я. Управленческие аспекты психолого-педагогического сопровождения профильного образования [Текст]/ Р.Я. Симонян /Материалы 3-й Всероссийской научно-практической конференции. - Москва-Челябинск: ИИ-УМЦ «Образование», 2005. – С. 70-74.
10. Федеральный закон [Текст]/ федеральный закон : Выпуск 41 (224). Об образовании. – М.: ИНФРА-М, 2004. – 57 с.
11. Хридина, Н.Н. Понятийно-терминологический словарь: Управление образованием как социальной системой [Текст]/ Н.Н. Хридина. Науч. ред. Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Уральское изд-во, 2003. – 384 с.
12. Шишов, С.Е. Мониторинг качества образования в школе [Текст]/ С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 320 с.

Н.В. Уварина

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛЕЙ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В условиях модернизации Российского образования базовым условием и результатом достижения качества образования становится обеспечение безопасности учебно-воспитательного процесса. Традиционно эта проблема рассматривалась с позиции опасностей и рисков для физического, психического и психологического здоровья обучающихся и преподавателей. Однако мы считаем, что проблема безопасности образовательной среды не только медико-психологический, но и социокультурный аспект, и выходит за рамки потребностей личности в личной безопасности.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что на современном этапе развития общества безопасность должна обеспечиваться не тепличностью условий, а в рамках деятельностной парадигмы образования – умением субъектов образования регулировать опасности и риски, управлять ими. Как следствие, выделяются две формы достижения безопасности – активная и пассивная. Реализация пассивного сценария предполагает фокусирование ориентиров среды на сохранении достигнутого состояния (принцип «комфорта застывших форм»). В противовес активная форма предполагает разработку безопасной траектории движения к цели (принцип «безопасности на марше»). В логике последней мы рассмотрим современные модели развития творческих способностей личности в теории и практике педагогике.

Современные образовательные модели, на основе какой-либо теории они не были построены, в общем виде, тяготеют к одному из двух полярных, подходов в образовании. Данные подходы – «дидактический формализм» и «дидактический материализм» – сложились на основе классического вопроса – чему учить? Спор о том, на чем делать акцент в образовании: на обучении ребенка сумме специально отобранных знаний или развитию его мышления, – относится к числу самых древних дидактических споров. Более того, как показывает развитие педагогики, этот спор на каждом новом витке развития педагогической мысли появляется вновь. Тем не менее, ни один из этих подходов к проблеме содержания образования не существует и, видимо, никогда не существовал в «чистом виде».

Сторонники «дидактического материализма» (иначе «дидактического энциклопедизма»), утверждали, что детей нужно вооружать естественнонаучными знаниями, а в качестве критерия их отбора должна выступать степень ути-

литарной пригодности этих знаний для жизни, для практической деятельности в будущем. Усвоение большого объема знаний, по мнению приверженцев «дидактического энциклопедизма», практически автоматически ведет к развитию познавательных способностей.

Достаточно проанализировать содержание современного российского образования, чтобы убедиться в том, что наше образование выстроено на основе «дидактического энциклопедизма». При этом в качестве аргумента выдвигается то, что не только уровень информированности детей, но и уровень их интеллектуально-творческого развития прямо пропорциональны количеству усвоенного материала по предмету. Но реально задачи развития интеллекта и креативности, познавательных потребностей существуют лишь формально, а о качестве работы учителя при этой системе традиционно судят по объему усвоенного его учениками материала.

Суть идеи «дидактического формализма» в том, что обучение – это в первую очередь средство развития способностей и познавательных интересов детей. При отборе учебного материала (учебных предметов и разработке их содержания) в данном подходе учитываются, прежде всего, его развивающие возможности. Отсюда и повышенный интерес первых сторонников «дидактического формализма» к математике, языкам, а впоследствии – к междисциплинарным, интегрированным курсам, которые позволяют концентрировать внимание педагога не столько на обучающей, сколько на развивающей функции процесса обучения.

Одна из базовых психологических идей, лежащих в основе «дидактического формализма», – идея об универсальности познавательных (когнитивных) способностей. Сформированные на относительно небольшой содержательной базе интеллектуально-творческие способности легко могут быть перенесены (трансформированы) в любую деятельность, так как имеют универсальный характер.

Наиболее подробно проблема отношения способностей к творческому (продуктивному) мышлению и прошлого опыта (знаний) отражена в экспериментальных исследованиях представителей гештальтпсихологии (М. Вертгеймер, К. Дункер, М.С. Шехтер и др.). Они считали, что эффективность знания заключается в его оперативной ценности, а не в вербальной репродуктивности, и разные люди, обладая одинаковыми знаниями, резко отличаются по умению их творчески применять.

Большинство исследователей в отечественной психологии не противопоставляли продуктивные и репродуктивные виды мышления, а также творче-

ские способности и прошлый опыт (знания) (В.В. Давыдов, З.И. Калмыкова, Н.А. Менчинская, О.К. Тихомиров, Д.Б. Эльконин и др.). При этом многие из них пытались объяснить и обосновать реально сложившуюся практику обучения. Например, З.И. Калмыкова рассматривает продуктивное мышление как основу обучаемости, пытаясь тем самым примирить наращивание объема знаний с развитием интеллектуальных и творческих способностей [1].

Характерный для отечественной педагогической традиции концептуальный подход к содержанию образования в наиболее концентрированном виде выражен И.Я. Лернером в его теоретической модели содержания образования. Содержание образования представлено им графически в виде куба (рис. 1).



Рис. 1. Модель содержания образования (по И.Я. Лернеру)

Модель И.Я. Лернера представляет собой законченный, логически выверенный продукт, ставший результатом строгих теоретических и эмпирических изысканий автора [2].

Первая грань куба (вертикальная) характеризует совокупность отраслей деятельности, отраженных в учебных предметах или в иной форме учебной

деятельности. По утверждению автора, данная проекция отвечает историческому движению осознания сущности и состава содержания образования.

Горизонтальная грань куба содержит дифференцированный И.Я. Лернером состав социального опыта. Эти четыре элемента традиционно включаются в содержание образования отечественной массовой школы: знания о природе, обществе и др.; опыт осуществления способов деятельности; опыт творческой деятельности; опыт эмоционально-ценностных отношений.

На третьей грани куба И.Я. Лернером представлена классификация видов деятельности: материально-практическая; познавательная; коммуникативная; ориентационно-ценностная; художественная. При этом И.Я. Лернер отмечает, что из этой классификации следует, что набор учебных предметов в общеобразовательной школе должен предусмотреть обучение всем видам деятельности.

Массовая практика показывает, что данная модель содержания образования дает в целом хорошие результаты в практике общеобразовательной школы. Но современные представления о механизмах творческого мышления и основных подходах к личности ребенка требуют взгляда на проблему содержания образования с иной стороны.

Во многом аналогичный И.Я. Лернеру подход к концепции содержания образования, прежде всего по форме выражения, предлагает специалист в области обучения одаренных детей американский педагог Ф. Уильямс. Однако в центре внимания Ф. Уильямса, как видно (рис. 2) – развивающая функция процесса обучения. При этом Ф. Уильямс развитие продуктивного мышления (когнитивное развитие) ребенка не рассматривает отдельно от личностного (аффективного) развития.

Таким образом, основную задачу обучения Ф. Уильямс видит в развитии, которое дифференцируется им, в полном соответствии с традиционным для американской и европейской школы подходом, на две сферы – аффективную и когнитивную. Именно поэтому модель носит название «когнитивно-аффективной».



Рис. 2. Когнитивно-аффективная модель Ф. Уильямса

Как видно на рисунке, графическое изображение модели Ф. Уильямса имеет три грани и соответственно им модель имеет три раздела:

- основные предметы для изучения: язык, арифметика, общественные науки, естествознание, музыка, изобразительное искусство;
- различные аспекты стратегии преподавания и поведения учителя (его умения: делать аналогии, видеть расхождения и противоречия, прибегать к использованию парадоксов и др.);
- показатели развития учащихся как в когнитивной (познавательной), так и в аффективной (личностной) сферах: беглость мышления, его оригинальность, гибкость, способность к разработке идей, а также любознательность, готовность к риску и др.

Сравнивая представленные модели (И.Я. Лернера и Ф. Уильямса), можно отметить, что в первой модели доминирует обучающая функция, а во второй – развивающая. Обращает на себя внимание высокая степень проработки в модели Ф. Уильямса грани, представляющей методы работы учителя. Это не случайно: многие исследователи неоднократно подчеркивали, что в развитии творческого мышления ведущим фактором является не содержание материала, а методы его усвоения (А.М. Матюшкин, Н.А. Менчинская, С.Л. Рубинштейн, и др.).

Одна из моделей творческого обучения, описанная Н.Б. Шумаковой, представляет собой иерархическую трехуровневую структуру, где каждый уровень характеризуется когнитивным и аффективным компонентом [11]. Достижение третьего, высшего уровня – творческой самореализации как возможности самостоятельного порождения и решения проблем – невозможно без фактического прохождения (в условиях стихийного или специально организованного обучения) через предыдущие уровни или ступени. На рис. 3 представлена эта модель.

Когнитивный компонент		Аффективный компонент
Самостоятельное исследование Опыт деятельности как ученого, художника и т.п. ("как профессионала")	УРОВЕНЬ III Вовлечение в постановку и решение реальных проблем	Интериоризация ценностей движение к самоактуализации применение продуктивного стиля в жизни
Применение Анализ Синтез Оценивание Методологические и исследовательские умения Метафора и аналогия	УРОВЕНЬ II Сложное мышление и аффективные процессы	Осознание процесса развития Открытость сложным чувствам и переживаниям Релаксация Психологическая безопасность в творчестве Фантазия, воображение
Беглость Гибкость Оригинальность Способность к разработке идей Познание и память	УРОВЕНЬ I Дивергентные функции	Любознательность Желание найти ответ Открытость опыту Чувствительность к проблемам Уверенность в себе Толерантность к неопределённости

Рис. 3. Модель творческого обучения (по Д. Треффингер) [12]

Первоначальная ступень предполагает развитие когнитивных и аффективных характеристик. Беглость, гибкость, оригинальность и способность к разработке идей (разработанность) – характеристики дивергентного мышления, развитию которых необходимо уделить главное внимание в обучении на данной ступени. Аффективная «часть» включает любопытство, желание найти ответ, открытость опыту, готовность риску, чувствительность к проблеме и т.д.

Ядром второй ступени в модели творческого обучения Д. Треффингер [12] является «сложное мышление и аффективные процессы». Применение, анализ, синтез и оценивание, а также способность к умственным трансформациям, мышление, включающее аналогию и метафору, методологические и исследовательские умения – составляют «когнитивную» часть модели. «Аффективная часть» включает осознание процесса развития, «открытость» ребенка сложным чувствам и переживаниям, способность к релаксации, чувство психологической безопасности в творчестве, использование образов и фантазии и т.д.

Таким образом, высокий уровень творческого решения проблем возможен при условии высокого уровня развития качеств дивергентного мышления (I уровень модели), а также процессов анализа, синтеза, оценивания и т.п., т.е. всего того, что составляет суть II модели творческого обучения. Наконец, высший уровень в модели творческого обучения, отражающий его цель, предполагает вовлечение в постановку и решение «реальных», а не так называемых «учебных» проблем. Самостоятельное, руководимое самим учеником исследование – то, что составляет основу дальнейшего развития.

Такое обучение должно вести к пониманию значения продвижения и погружения в решение таких проблем, пониманию значения саморегуляции и управления собственными ресурсами для творческого развития. В аффективной сфере этот уровень подразумевает интериоризацию системы ценностей, применение продуктивного стиля в широком жизненном контексте, попытку самоактуализации в жизни.

Далее переходим к рассмотрению моделей развития творческих способностей, которые затрагивают как изменение содержания, так и изменения организации учебного процесса в образовательных учреждениях.

В общем виде исследователями определяются три основные модели:

- модель дополнительного творческого образования;
- модель обогащающего образования;
- модель сопровождающего образования.

Эти модели различаются количеством и степенью изменений, которые должны быть произведены, и являются преемственными, поэтому их можно рассматривать как стадии развития организационной структуры образовательного учреждения [10].

Минимальные изменения организационной структуры образовательного учреждения производятся в *модели дополнительного творческого образования*, которая осуществляется за счет включения в образовательный процесс дополнительных занятий, чаще организуемых как кружки и студии во второй половине дня. Иногда некоторые занятия включаются в учебный план школы в качестве школьного компонента, в форме уроков развития творческой способности. Отличительная особенность модели дополнительного творческого образования в том, что она практически не затрагивает форму и содержание основного учебного процесса.

Более существенные изменения должны быть произведены при организации *модели обогащающего образования*. Помимо дополнительных занятий, которые здесь также имеют место, в этой модели меняется форма организации

учебного процесса и содержание учебного материала. Учебный материал обогащается интересными, творческими заданиями, предлагаются новые формы контроля развития ребенка, его продвижения в новом, обогащенном материале.

Модель сопровождающего образования вбирает в себя все формы работы предыдущих моделей, но дополняется возможностями выбора каждым учащимся индивидуальной траектории развития его способностей. Это становится возможным за счет организации психолого-педагогического мониторинга уровня развития способностей ребенка, выстраивания нескольких, альтернативных форм работы с детьми с разным уровнем развития способностей и координации усилий разных специалистов образовательного учреждения.

Остановимся на рассмотрении этих моделей.

Модель дополнительного творческого образования.

В основе организации учебного процесса в школе лежит идея Д.Б. Богоявленской о связи творческой способности и личностных качеств человека. Только человек, проявляющий «надситуативную активность», способен быть творцом, при этом особое значение для проявления креативности имеет мотивация. Д.Б. Богоявленская считает, что общие и специальные способности проявляются только через мотивационную структуру личности, ее ценностные ориентации. Было выделено два типа мотивации, одна – *познавательная* – мотивация стимулирует творчество, другая – *внешняя* по отношению к процессу познания (например, стремление к успеху) – тормозит его.

Термин «дополнительное образование» может быть отнесен к числу новых в современной педагогике. Прежде педагогические явления, относящиеся к данной проблематике, обозначались иными терминами: «внеклассная», «внеурочная», «внешкольная работа». По мнению многих авторов, в последние годы система дополнительного образования превратилась в ведущий фактор формирования «образовательной индивидуальности» личности [7].

В последние годы становится все более очевидно, что школьное образование, традиционно считавшееся основным, не решает своей главной задачи. Оно не обеспечивает и не может обеспечить ребенка гарантией того, что уровень полученного им образования, по традиции называемого основным, достаточен для дальнейшего обучения и успешной творческой реализации в разнообразных сферах деятельности. Иначе говоря, педагогами и родителями все более ясно осознается мысль о том, что так называемый основной учебный процесс является необходимым, но далеко не достаточным условием дальнейшего успешного образования и реализации личности.

Все это дополнительно усиливается ростом реальной потребности в неординарных, творческих личностях. Справедливости ради следует отметить, что основное образование никогда эту задачу не решало так, как это следовало бы делать. Не случайно к нему в последнее время все чаще употребляется термин «стандарт».

Уже сейчас человек, рассчитывающий на некий «усредненный образовательный уровень», может ограничиться «основным образованием»; если же он хочет стать высоким профессионалом, то ему (и, естественно, его родителям) уже с детских лет стоит задуматься о том, какое дополнительное образование ему необходимо.

В школе эта модель может быть реализована через следующие формы работы:

1. исследовательские объединения;
2. написание рефератов, их обсуждение и рецензирование;
3. система факультативных курсов и кружков;
4. полевая практика и профильные летние практики;
5. междисциплинарная школа;
6. конкурсы творческих работ и др.

В целом данная модель нацеливает на приобретение навыков исследовательской деятельности и развитие творческих способностей учащихся.

Модель обогащающего образования.

Данная модель организации образовательного процесса получила наибольшую известность как у нас в стране, так и за рубежом. Модель обогащающего школьного обучения Дж. С. Рензулли основывается на трех положениях [8].

- Основой обучения является ситуация решения реальных проблем, а учение – побочным результатом процесса этого решения.
- Обучение в школе должно дать возможность учащимся исследовать собственные предпочтения, вкусы и наклонности и помочь лучше понять самих себя.
- Первый и второй типы обучения представляют собой общие формы обогащения развития, которые реализуются с большими группами учащихся. Третий тип обогащения обучения, напротив, реализуется только на добровольной основе, по личному выбору.

Модель представлена в виде трех взаимодополняемых частей: школьных структур, компонентов организационного обеспечения программы и схемы организации содержания образования под названием «триадная модель обогаще-

ния». Представим содержание структурных компонентов данной модели в таблице 1.

Представленная модель обогащающего школьного обучения Дж. С. Рензулли затрагивает как изменения в содержании, так и организационные изменения.

К данному типу моделей обогащающего образования относятся модели, которые затрагивают лишь содержательный компонент образования. При этом их можно разделить на две группы:

- модели, опирающиеся на изменение количественных параметров содержания образования;
- модели, опирающиеся на качественные изменения в содержании образования.

Рассмотрим данные виды моделей подробнее.

К *моделям, опирающимся на изменение количественных параметров содержания образования*, относят так называемые «стратегию ускорения» и «стратегию интенсификации». Следует отметить, что возникновение данного типа моделей связано, в первую очередь, с обучением одаренных детей.

Стратегия ускорения. Предполагает увеличение темпа (скорости) прохождения учебного материала, при чем в качестве ориентира служит традиционный для существующей культурно-образовательной традиции темп обучения.

К идее ускорения в дидактике естественным образом привело представление о детской одаренности как об опережении сверстников по темпам (скорости) созревания. Как и любая педагогическая идея, «стратегия ускорения» имеет свои положительные черты и свои недостатки.

Таблица 1

Модель обогащающего школьного обучения Дж. С. Рензулли

Школьные структуры		Организационное обеспечение программы		Организация содержания образования («триадная модель обогащения»)	
Компонент	Содержание компонента	Компонент	Содержание компонента	Компонент	Содержание компонента

<p>Обычная школьная программа</p>	<p>За основу в ней берется тот предметный материал, который должны изучить все дети данного возраста. В программу вносят изменения в трех направлениях:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) уровень сложности учебного материала дифференцируется с помощью сжатия учебных программ; 2) интенсификация содержания обучения; 3) включение специальных развивающих упражнений, направленных, на развитие творческого мышления. 	<p>Портфель данных об ученике</p>	<p>Информация об ученике собирается по следующим параметрам: способности, интересы и предпочтительные стили. Способности измеряются как стандартизированными тестами, так и тестами, которые может создавать учитель. Также учитываются и оценки, получаемые учеником по предметам.</p>	<p>Обогащение обучения первого типа: фундамент исследовательской деятельности</p>	<p>Обогащающая модель первого типа предполагает знакомство учащихся с новыми темами и идеями в самых разных областях знания, обычно не включаемых в школьную программу. В результате дети должны определить ту отрасль знания, которой они хотят заниматься более углубленно. Выбор конкретного предмета является обязательным. Этот тип развития осуществляется с помощью разных методов, таких как приглашение лекторов-специалистов, демонстрации, мини-экскурсии, видеопрезентации, работа в центрах по интересам и др.</p>
-----------------------------------	---	-----------------------------------	---	---	---

<p>Группы обогащающего обучения</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Группы комплектуются на основе желания учащихся. • В группах работают дети разных возрастов, на основе сходных интересов. • Занятия в группах обогащающего обучения строятся в основном на материале междисциплинарных тем. • Работа группы направлена на производство какого-либо конкретного результата. 	<p>Методы модификации учебных планов</p>	<p>Модификация учебных планов представляет собой сжатие учебной программы, удаление из программы повторяющегося материала и целенаправленное включение более глубокого содержания в программный материал.</p>	<p>Обогащение обучения второго типа: групповой тренинг деятельности</p>	<p>Обогащение обучения второго типа разработано для развития мыслительных умений, а также деятельности, связанной с личностным и социальным развитием.</p> <p>Развитие осуществляется со всеми учащимися в рамках обычного учебного процесса и являются переходной ступенью к занятиям, организованным в соответствии с третьим видом обогащения.</p> <p>Подобная подготовка дает необходимые навыки исследовательской работы и выступает в качестве мотивации для участия в самостоятельно избранном независимом исследовании.</p>
-------------------------------------	---	--	---	---	---

<p>Совокупность специальных дополнительных программ.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Специальные дополнительные программы созданы для учащихся, выполняющих задания продвинутого уровня и нуждающихся в специальных консультациях. • Такие консультации им оказывают либо школьные учителя, либо специалисты других учебных заведений, либо представители общественности. • Обучение на продвинутом уровне может также осуществляться в рамках летних школ, университетских курсов для школьников, научных экспедиций и т.д. 	<p>Принципы обогащающего учения и преподавания</p>	<p>1) Каждый учащийся уникален, и поэтому необходимо учитывать способности, интересы и стиль обучения конкретного индивида.</p> <p>2) Учебный процесс должен проектироваться и оцениваться с позиций положительного восприятия и оценки.</p> <p>3) Содержательные (знания) и процессуальные элементы обучения (умственные навыки, методы исследования) усваиваются в контексте реально существующей проблемы, т.е. необходима субъективная значимость проблемы для каждого конкретного учащегося.</p> <p>4) Интенсификация процесса усвоения происходит за счет комбинирования традиционных элементов преподавания и применения в реальной практике знаний и навыков, появляющихся в результате собственной работы мысли учащихся.</p>	<p>Обогащение обучения третьего типа: индивидуальное (или в составе небольших групп) исследование реальных проблем</p>	<p>Обогащающее обучение третьего типа представляет собой самый высокий уровень развития, на который учащиеся получают возможность перейти только в том случае, если они выступают в роли самостоятельных исследователей.</p> <p>Третий тип обогащения отличается пятью основополагающими элементами:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) личной точкой зрения; 2) использованием знаний продвинутого уровня; 3) упором на методологию; 4) чувством аудитории; 5) оценкой результатов с точки зрения возможности их реального использования. <p>Учитель при обучении по третьему типу обогащения является советником учащегося.</p>
--	---	--	--	--	---

Исследования, проведенные многими специалистами в разных странах, свидетельствуют о том, что «ускорение» позволяет одаренному ребенку оптимизировать темп собственного обучения, что благотворно сказывается на его общем интеллектуально-творческом развитии. Мнение о том, что у этих детей в итоге возникают сложности в общении, несостоятельно, по крайней мере при

обсуждении проблемы содержания образования, так как эти сложности целиком зависят от форм организации этого «ускорения».

Как известно, в качестве организационных вариантов «ускорения» (форм) могут рассматриваться:

- более быстрый (по сравнению с традиционным) темп изучения учебного материала всем классом одновременно;
- перескакивание одаренного ребенка через класс (несколько классов) в обычной школе.

Стратегия интенсификации. Предполагает изменение не темпа (скорости) усвоения, а увеличение объема, или, говоря точнее, повышения интенсивности обучения. Она в определенном смысле является альтернативой «стратегии ускорения». Ее сторонники считают: если одаренный ребенок способен на большее, надо не срок обучения сокращать, а просто увеличивать объем изучаемого. Этот подход, довольно популярен в отечественной педагогике: он активно использовался и используется в практике работы специальных школ (школы с углубленным изучением математики, иностранных языков и др.).

Данная стратегия практически трансформировалась в идею качественной перестройки содержания образования – стратегию обогащения. Экспериментальная работа в этом направлении привела большинство исследователей к пониманию того, что содержание учебной деятельности творческих детей должно иметь не просто иные количественные параметры, а качественно отличаться от содержания образования их «ординарных» сверстников.

А.И. Савенков в качестве примера *моделей, опирающихся на качественные изменения в содержании образования*, приводит следующие: индивидуализация обучения, обучение мышлению, социальная компетенция, исследовательское обучение, проблематизация [9].

Индивидуализация обучения. В последнее время на уровне философии образования все активнее утверждается представление о необходимости учета в образовательно-воспитательных системах неповторимости каждого индивида. Как следствие можно рассматривать тенденцию постепенного отказа от унификации личности в сфере образования. Невозможность воспитания и обучения будущего творца на общем «образовательном конвейере» все более осознается и заставляет искать новые образовательные модели, отвечающие данной задаче. Повышенный интерес к индивидуализации образовательной деятельности в целом характерен для педагогических изысканий последнего времени. Развиваются эти идеи в контексте личностно-ориентированного подхода к образованию.

В практике встречаются попытки подмены проблемы индивидуализации образования принципиально иной проблемой – его дифференциации.

Обучение мышлению. Таким словосочетанием обычно обозначается известное в зарубежной педагогике направление работы по целенаправленному развитию интеллектуально-творческих способностей ребенка. Растет популярность этого направления и в нашей стране: проведен глубокий анализ степени решения данной проблемы на уровне сравнительной педагогики, создан ряд отечественных программ по целенаправленному развитию мышления детей (Ю.Л. Бабаева, Л.А. Венгер, Н.К. Винокурова, О.М. Дьяченко, А.З. Зак, И.В. Дубровина, А.И. Савенков и др.).

Одним из первых заговорил о возможности разработки серии обучающих процедур, позволяющих повысить качество функционирования интеллекта, основатель тестологии А. Бине [6]. Задачи, разработанные им для диагностики детского интеллекта, натолкнули его на мысль о том, что может быть создана система, позволяющая развивать и совершенствовать его. Таким образом, появилась идея о возможности создания специальной программы – программы целенаправленного развития умственных способностей не в ходе традиционного усвоения знаний, а в процессе специальных занятий.

Существенно активизировалась работа в данном направлении в последнее время. Развитие творческого (критического, рационального и др.) мышления является одной из самых популярных идей в зарубежной педагогике последних десятилетий. Многие исследователи и педагоги-практики уделяют особое внимание специальному, целенаправленному развитию креативности, интеллектуальных функций, обучению детей технике и технологии мыслительных действий, процессам эффективного познавательного поиска.

Социальная компетенция. Диагностика и коррекция развития психосоциальной сферы ребенка также относится к числу наиболее важных проблем при разработке качественно нового содержания образования. Возникновение этой модели связано с изучением явления диссинхронии (ребенок, опережая сверстников по уровню развития мышления, отстает от них либо находится на среднем уровне в психосоциальном развитии). С целью преодоления диссинхронии развития создаются программы специальных интегрированных курсов, направленные на развитие эмоциональной сферы, коррекцию межличностных отношений в коллективе, самоактуализацию.

Основная цель рассматриваемого варианта обогащения содержания – не заменить традиционные способы психосоциального развития, а дополнить их,

создав возможность для высокопрофессиональной диагностики и коррекции аффективного развития ребенка.

Исследовательское обучение. Главная особенность этой модели заключается в необходимости активизировать обучение, придав ему исследовательский, творческий характер, и таким образом передать учащемуся инициативу в организации своей познавательной деятельности [10].

Самостоятельная исследовательская практика детей традиционно рассматривается как важнейший фактор развития творческих способностей. В рамках исследовательского подхода по традиции, идущей еще от Дж. Дьюи, обучение ведется с опорой на непосредственный опыт учащихся. Естественно, что одна из основных целей такого обучения – расширение этого опыта в ходе поисковой, исследовательской деятельности. Учебный процесс в этом случае строится на основе самостоятельного поиска ребенком новых познавательных ориентиров. Это позволяет добиться того, что обучение включает не только усвоение новой информации, но и творческую перестройку исходных познавательных ориентиров.

В педагогике выделяются три уровня реализации «исследовательского обучения»:

1. преподаватель ставит проблему и намечает стратегию и тактику ее решения, само решение предстоит самостоятельно найти учащемуся;

2. преподаватель ставит проблему, но метод ее решения ученик ищет самостоятельно (на этом уровне допускается коллективный поиск);

3. на третьем – высшем – уровне постановка проблемы, поиск методов ее исследования и разработка решения осуществляются учащимися самостоятельно.

Эта модель близка к следующей модели – модели проблематизации.

Проблематизация. Этот вид качественного изменения содержания образования предполагает ориентацию на постановку перед детьми учебных проблем (в зарубежной педагогике обычно рассматривается как составная часть стратегии «исследовательского обучения»). Выделение этой модели в качестве самостоятельной является в значительной мере условным, но оно необходимо при анализе содержания образования, так как характеризует особую грань этого сложного явления. В данном аспекте эта проблематика подробно разрабатывалась в специальных исследованиях А.М. Матюшкина и других известных отечественных специалистов [4].

Содержание образования, смоделированное по данной модели, предполагает изложение учебного материала таким образом, чтобы дети, во-первых,

могли выявить проблему, во-вторых, найти способы решения и, наконец, решить. Для этого их необходимо обучать умению видеть проблемы. То есть программа учебной деятельности представляет собой стройный логический ряд, включающий в себя комплекс последовательно решаемых учебных проблем.

Особые методические приемы, разрабатываемые сторонниками данного подхода, позволяют достичь того, что предложенная учителем проблема превращается во внутреннюю проблему самого ребенка. Это, в свою очередь, создает предпосылки для анализа вариантов ее решения, что является следующим этапом учебной работы и необходимым компонентом образовательной системы. Далее, в полном соответствии с логикой, необходима оценка достоинств каждого варианта решения, после этого обычно следует обобщение найденного и т. д.

Существенным в плане развития этих представлений стало установленное как отечественными, так и зарубежными исследователями положение о том, что решающим фактором развития продуктивного мышления являются не сами знания (объем, разносторонность и т.п.), а методы их усвоения [1, 3, 5 и др.] Этот подход в отечественных психолого-педагогических исследованиях разрабатывался в рамках проблемного обучения, где на теоретическом уровне рассматривались, в частности, идея открытия детьми субъективно и объективно нового.

В наиболее полном, развернутом виде проблемное обучение предполагает, что учащийся: 1) выделяет и ставит проблему; 2) предлагает возможные решения; 3) делает выводы в соответствии с результатами проверки; 4) применяет выводы к новым данным; 5) делает обобщения.

Таким образом, безопасность современного образовательного процесса представляет собой особую педагогическую философию, неразрывно связанную с личностным способом бытия человека. В эту философскую систему входят убеждения в личностном достоинстве каждого человека, в значимости для личности способности к свободному выбору и ответственности за его последствия, в обучении как процессе творчества и самореализации.

Библиографический список

1. Калмыкова, З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости // Науч.-исслед. ин-т. общей и пед. психологии Акад. пед. наук. СССР / З.И. Калмыкова. – М.: Педагогика, 1981. – 200 с.

2. Лернер, И.Я. Состав и структура содержания образования на уровне теоретического представления // Теоретические основы содержания общего среднего образования / И.Я. Лернер. – М., 1983. – 160 с.
3. Матюшкин, А.М. Загадка одаренности / А.М. Матюшкин. – М.: Школа-Пресс, 1993. – 224 с.
4. Матюшкин, А.М. Концепция творческой одаренности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29-33.
5. Махмутов, М.И. Проблемное обучение / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.
6. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 360 с.
7. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей: Учеб. пособие / Под ред. А.М. Матюшкина – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – 192 с.
8. Рензулли, Дж. С. Модель обогащающего школьного обучения: практическая программа стимулирования одаренности детей / Дж. С. Рензулли, С.М. Рис // Основные современные концепции творчества и одаренности. – М.: Мол. гвардия, 1997. – С.214-242
9. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.И. Савенков. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 232 с.
10. Савенков, А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учебное пособие / А.И. Савенков. – М.: «Ось-89», 2006. – 480 с.
11. Шумакова, Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей / Н.Б. Шумакова. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 336 с.
12. Treffinger, D.J. Encouraging creative learning for the gifted and talented / D.J. Treffinger. – Ventura, CA: Ventura County Superintendent of School Office, 1980. – 112 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Антонюк Валентина Сергеевна, заведующий кафедрой «Экономическая теория и мировая экономика» НИУ ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет», доктор экономических наук, профессор

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, доцент

Корнеев Дмитрий Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики, управления и права ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»

Корнеева Наталья Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»

Кострюкова Людмила Александровна, кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики, управления и права ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»

Куделина Мария Вячеславовна, преподаватель кафедры «Математико-экономические методы» ГОУ ВПО «Дагестанский государственный университет»

Литке Светлана Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»

Магомедова Елена Сергеевна, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Математико-экономические методы» ГОУ ВПО «Дагестанский государственный университет»

Павлова Лариса Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»

Плохотнюк Елена Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики, управления и права ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»

Рогожин Василий Макарович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики, управления и права ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»

Саламатов Артем Аркадьевич, заведующий кафедрой экономики, управления и права ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, доцент

Симонян Райса Ясовиевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики, управления и права ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»

Уварина Наталья Викторовна, заместитель директора по научной работе профессионально-педагогического института ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, доцент

Эрлих Галина Викторовна, кандидат экономических наук, доцент кафедры «Экономика торговли» НИУ ФГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет»