

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ  
УРАЛЬСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ

# ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

## ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 8(76) Журнал теоретических и прикладных исследований Сентябрь, 2010

ISSN 1994–85–81

<b>ТОЧКА ЗРЕНИЯ.....</b>	<b>3</b>
<b>Котляров И. Д.</b> Принципы оценки качества научных журналов.....	4
<b>УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ.....</b>	<b>20</b>
<b>Новиков А. М., Новиков Д. А.</b> Структура управленческой деятельности в системе образования.....	20
<b>Давыдова Н. Н.</b> Организационно-управленческая модель взаимодействия образовательных учреждений как фактор инновационного развития регионального образования.....	32
<b>ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ.....</b>	<b>42</b>
<b>Матушанский Г. У., Борзилова Л. В.</b> Нормативно-правовые основы регулирования высшего образования России при вхождении в Болонский процесс.....	42
<b>ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ.....</b>	<b>53</b>
<b>Иванов С. А., Ворошилова Т. А.</b> Современное экологическое образование: от эгоцентризма – к ноосферному мировоззрению.....	53
<b>ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....</b>	<b>65</b>
<b>Ильнер А. О.</b> Подготовка переводчиков в России и за рубежом: сравнительный анализ.....	65
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....</b>	<b>71</b>
<b>Юртаева М. Н.</b> Исследование когнитивных и личностных особенностей толерантности к неопределенности.....	71
<b>Сороколат Е. В.</b> Психолого-педагогическая модель оказания помощи учащимся в кризисных ситуациях.....	79
<b>ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ.....</b>	<b>88</b>
<b>Власова Н. С.</b> Научно-методическое обеспечение формирования web-компетенции у будущих специалистов в области web-дизайна.....	88
<b>ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ.....</b>	<b>99</b>
<b>Лаукиа Я.</b> Профессиональная подготовка преподавателей в Финляндии.....	99
<b>ДИСКУССИИ.....</b>	<b>113</b>
<b>Королькова И. В.</b> Взаимодействие Православной церкви и государственной системы образования в России: история и современность.....	113
<b>КОНСУЛЬТАЦИИ.....</b>	<b>122</b>
<b>Ткаченко Е. Е.</b> Обучение профессиональному иностранному языку студентов специальности «Связи с общественностью» на основе проектной деятельности.....	122

**НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ.....129**

**Бухарова Г. Д.** О повышении качества диссертационных исследований по педагогике: из опыта работы..... 129

**АВТОРЫ НОМЕРА .....144**

**Главный редактор**

В. И. Загвязинский

**Редакционная коллегия:**

В. А. Болотов, Б. А. Вяткин, Э. Ф. Зеер, С. Е. Матушкин, Г. М. Романцев,  
А. В. Усова, В. А. Федоров, Д. И. Фельдштейн

**Редакционный совет:**

О. Б. Акимова, О. Л. Алексеев, Л. М. Андрюхина, В. П. Бездухов, В. Л. Бенин, Г. Д. Бухарова, А. Г. Гейн, С. З. Гончаров, Н. С. Глуханюк, М. Н. Дудина, А. Ф. Закирова, И. Г. Захарова, Т. Г. Калугина, А. Г. Кислов, Л. И. Корнеева, Е. В. Коротаяева, П. Ф. Кубрушко, Л. И. Лурье, И. Я. Мурзина, Л. А. Рапопорт, Л. Я. Рубина, В. Л. Савиных, Г. П. Сикорская, А. А. Симонова, Б. Е. Стариченко, Э. Э. Сыманюк, Н. К. Чапаев, В. С. Черепанов, Н. Е. Эрганова, В. Я. Шевченко (Россия); М. Денн (Франция); Л. В. Зайцева (Латвия); Б. К. Момынбаев (Казахстан); Т. В. Савельева (США); Б. Тидеманн (Германия); Я. Лаукиа (Финляндия)

**Редакционно-издательская группа:**

*Научный редактор* В. А. Федоров;  
*выпускающий редактор* В. А. Мамина;  
*ответственный секретарь* Н. Н. Давыдова;  
*редактор-корректор* О. А. Виноградова;  
*компьютерная верстка* Н. А. Ушениной;  
*английский перевод* И. А. Софроновой

**Издание включено в перечень рецензируемых научных журналов и изданий, выпускаемых в Российской Федерации, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора наук**

Дополнительная информация и требования к публикациям размещены на сайте: [www.uroao.ru](http://www.uroao.ru)

При перепечатке материалов ссылка на журнал «Образование и наука» обязательна

## ТОЧКА ЗРЕНИЯ

### Уважаемые коллеги и читатели журнала «Образование и наука»

Предлагаем вашему вниманию статью, посвященную оценке качества научных изданий – прежде всего журналов, рекомендованных Высшей аттестационной комиссией для публикаций результатов диссертационных работ на соискание ученой степени. Тема очень важная и наиболее актуальная. Актуальность поднимаемых автором вопросов увеличивается в связи с изменившимися требованиями к научной периодике в условиях глобализации знаний и модернизации научно-исследовательского потенциала страны. Это и введение показателя влияния научного издания по цитируемости печатающихся в нем авторов и ссылкам на размещенные в нем статьи (Impact factor), и обязательное сотрудничество со специализированной информационной системой РИНЦ, и требование ВАК о вхождении к 2011 г. научных журналов в международные базы данных, и авторитетность в научном сообществе ученых, представленных в редсовете издания, и многоуровневое рецензирование, и многое другое.

В статье И. Д. Котлярова содержится много конкретных предложений, заслуживающих внимания и требующих подробного анализа. Хорошо продумана, хотя и требует дальнейшей корректировки, система расчета индекса научного качества журнала. Интересны варианты ее использования, в частности для определения результативности научной деятельности профессорско-преподавательского состава. Однако не со всеми положениями статьи можно согласиться. Так, автор, на наш взгляд, слишком увлекается количественными показателями в ущерб качественным. Противоречивы суждения, например, о роли главного редактора. Спорными выглядят и некоторые утверждения об оплате публикаций.

Статья «Показатели качества научного журнала» печатается в порядке обсуждения. Будем рады, если она получит отклики, так как наш редакционный коллектив весьма заинтересован в продолжении публикаций по данной проблеме.

*Научный редактор  
журнала «Образование и наука. Известия УрО РАН»  
д-р пед. наук, профессор В. А. Федоров*

И. Д. Котляров

## ПРИНЦИПЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА НАУЧНЫХ ЖУРНАЛОВ

*Аннотация.* В статье обосновывается необходимость разработки методики оценки качества журналов. Выполнен анализ используемой Высшей аттестационной комиссией Российской Федерации методики оценки качества научного журнала и предложенной Национальной библиотекой Украины им. В. И. Вернадского методики расчета индекса интегрированности журнала в систему научных коммуникаций. На основе данного анализа разработана новая методика расчета индекса научного качества журнала. Предложены механизм предотвращения компенсации при оценке научного журнала и способы использования индекса научного качества журнала для оценки результативности научной деятельности профессорско-преподавательского состава.

*Ключевые слова:* качество научного журнала, индекс научного качества журнала.

*Abstract.* The paper sounds the necessity of creating the method of evaluation of local scientific journals; the above method used by the Supreme Committee of Scientific Certification of the Russian Federation, as well as the index of integration of scientific journals in the system of scientific communication proposed by the Vernadsky National Library of the Ukraine being analyzed. A new method of calculation of the quality index of a journal is developed on the basis of these two methods. Besides the paper presents a method of prevention of compensation and an algorithm of application of the scientific quality index of journals to the analysis of scientific output.

*Index terms:* quality of scientific journals, scientific quality index of journals.

### Введение

Основным итогом выполненной научной работы во всем мире признается обнародование ее результатов в виде их публикации в специализированных изданиях. Количество опубликованных ученым статей в журналах, входящих в мировые базы цитирования (Web of Science, Scopus), а также число ссылок, сделанных на эти статьи другими исследователями, служат основой для расчета важнейшего показателя продуктивности научной деятельности – индекса цитирования (Science Citation Index) и индекса Хирша (Hirsch index). Авторитет журналов, входящих в эти базы, практически безупречен, и публикация в них статьи считается для ученого важным результатом.

Тем не менее далеко не все журналы входят в эти базы. Изначально это ни в коем случае не означало, что данные издания являлись низкокачественными. Дело могло быть просто в том, что они не соответствовали некоторым техническим требованиям, необходимым для включения в базы (например, у них отсутствовала аннотация на английском языке), или же просто их издатели не удосужились направить заявку о внесении журнала в базу. При этом статьи в них могли отличаться высочайшим научным уровнем. Однако в настоящее время повсеместно распространено представление о том,

что подтверждением качества журнала является прежде всего его вхождение в базы цитирования, а не включенные в эти базы журналы воспринимаются как издания недостаточно высокого научного уровня или, в лучшем случае, как местечковые (затрагивающие проблемы, не представляющие интереса для мировой научной общественности).

Но журналы, не входящие в Web of Science, продолжают существовать, сотрудники высших учебных заведений продолжают в них публиковаться. Возникает потребность определения качества таких журналов и оценки на этой основе продуктивности научной работы публикующихся в них авторов.

Особенно актуальна эта проблема для России, шире – для постсоветских стран. Дело в том, что одним из важнейших требований, предъявляемым к диссертациям на соискание ученой степени кандидата и доктора наук в странах СНГ, являются предшествующие защите публикации основных результатов диссертационных исследований. Предполагается (в соответствии с общими представлениями о функциях научных журналов), что это позволяет дать предварительную оценку полученных результатов: члены научного сообщества, ознакомившиеся с этими публикациями, могут выразить свое согласие или несогласие с их основными положениями до официальной защиты диссертационной работы. Кроме того, поскольку в серьезных научных журналах готовящиеся к печати материалы обязательно проходят рецензирование, факт публикации в таких изданиях статьи означает, что ее содержание и выводы не вызвали серьезных возражений у рецензентов, являющихся, как правило, учеными, успешно работающими в той же или близкой отрасли науки, что и сам автор.

Кроме того, публикации в научных журналах необходимы для получения звания доцента или профессора, так как они служат подтверждением того, что претендент на звание занимается научной работой.

Однако по ряду причин: слабое знание иностранных языков, технологии подготовки статей для ведущих мировых журналов, длительные сроки публикации (из-за чего отодвигается момент защиты или подачи документов на присвоение степени) – российские исследователи (особенно работающие в таких отраслях науки, как экономика, право, педагогика) предпочитают публиковаться в отечественных журналах, не входящих в базы цитирования. Уровень качества этих изданий (и, как следствие, научный уровень размещаемых в них статей), как уже было сказано выше, не имеет ясной общепринятой оценки, вследствие чего возникают обоснованные сомнения как в качестве изложенных в этих статьях результатов, так и в качестве их апробации научным сообществом.

Кроме того, в России (и, полагаю, эти данные могут быть экстраполированы и на другие постсоветские государства) средство (факт публикации) подменило собой цель (научную оценку публикуемых результатов). Большое распространение получил формальный подход, когда статьи публикуются за плату в малоизвестных журналах, распространяемых

только среди авторов и по списку обязательной рассылки, а качество издаваемых статей не проверяется никем. При этом требование об обязательной публикации результатов диссертационных исследований де юре соблюдается, что, однако, является профанацией научной деятельности.

В связи с этим особую актуальность приобретает разработка метода оценки качества научных журналов, не входящих в международные базы цитирования, которая позволяла бы однозначно определить, какие журналы гарантируют широкое распространение и высокое качество публикуемых в них материалов, а какие всего лишь взимают плату с авторов за факт публикации.

В данной работе произведен анализ предпринятых в России и на Украине попыток создания формализованных методик оценки качества научных журналов, а также предложены меры по их дальнейшему совершенствованию.

#### **Методика оценки качества научных журналов, используемая ВАК РФ**

В соответствии с решениями ВАК РФ, соискатели ученой степени кандидата наук должны опубликовать не менее одной, а соискатели ученой степени доктора – семи статей в журналах, удовлетворяющих определенному набору достаточных и необходимых требований [2]:

**Достаточное условие** – включение текущих номеров научного периодического издания или его переводной версии на иностранном языке хотя бы в одну из систем цитирования: Web of Science, Scopus, Web of Knowledge, Astrophysics, PubMed, Mathematics, Chemical Abstracts, Springer, Agris.

**Необходимое условие** – выполнение научным периодическим изданием (как традиционным, так и существующим только в электронной форме) всех перечисленных ниже критериев:

- наличие института рецензирования (для экспертной оценки рукописей); обязательное предоставление редакцией рецензий по запросам авторам рукописей и экспертным советам в ВАК;
- информационная открытость издания, наличие сетевой версии в Интернет: размещение в свободном доступе в Интернет аннотаций статей, ключевых слов, информации об авторах на русском и английском языках, а также в свободном для всех или только для подписчиков доступе полнотекстовых версий статей не позднее чем через год после выхода журнала;
- регулярное предоставление информации об опубликованных статьях по установленной форме в систему Российского индекса научного цитирования;
- обязательное указание состава редакционной коллегии или совета с указанием ученой степени и ученого звания на сайте научного периодического издания;
- обязательное указание мест работы всех авторов и контактной информации для переписки;
- строгая периодичность (претендент должен представить не менее двух последних выпусков своего издания);

- наличие приставейных библиографических списков у всех статей в формате, установленном журналом из числа предусмотренных действующим ГОСТом;

- наличие ключевых слов для каждой публикации;
- наличие и строгое соблюдение опубликованных правил представления рукописей авторами;

- отсутствие платы за опубликование рукописей аспирантов;
- в случае отклонения статьи мотивированный отказ в публикации, который редакция обязана отправить автору;

- наличие ISSN;
- наличие подписного индекса ОАО «Роспечать» и/или Объединенного каталога «Пресса России» и/или Каталога российской прессы «Почта России» (не применяется для электронных изданий). Для электронных изданий обязательна регистрация издания в НТЦ «Информрегистр».

Журналы, удовлетворяющие этим требованиям, включаются в список, размещенный на сайте ВАК РФ и периодически пересматриваемый.

Введение на официальном уровне требований к качеству научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертационных исследований, на наш взгляд, следует всячески приветствовать, так как это способствует искоренению расплодившихся в большом количестве платных псевдонаучных журналов, готовых опубликовать любые материалы.

Однако легко заметить, что список требований, предъявляемых к научному журналу, страдает определенными недостатками.

1. Требования предполагают только варианты ответа «да» и «нет», тогда как для ряда из них было бы естественно, по мнению автора, ввести определенные градации.

2. Состав требований ВАК РФ говорит о том, что они направлены в первую очередь на обеспечение высокого уровня научных публикаций. Хотя отдельные требования и связаны с распространением журнала (например, необходимость включения в подписные каталоги), они носят подчиненный характер. Однако, по мнению автора, большое значение имеют как качество публикаций, так и распространение журнала (при его плохой организации научное сообщество не будет иметь возможности знакомиться с размещенными в нем материалами и журнал не будет справляться с функцией поставщика научной информации).

3. Не все требования имеют отношение к оценке научного качества журнала (например, требование об отсутствии платы с аспирантов).

На наш взгляд, необходимо оценивать как доступность и привлекательность журнала для научной общественности, так и его научный уровень. При этом оценка должна иметь количественное выражение – это, с одной стороны, позволит сделать процедуру более прозрачной и объективной, а с другой – создаст возможность для построения рейтинга научных журналов.

### Методика национальной библиотеки Украины имени В. И. Вернадского

Важный шаг в направлении разработки национального индекса качества научных изданий сделала Украина, где Национальная библиотека им. В. И. Вернадского рассчитывает для каждого журнала, включенного в список ВАК Украины, так называемый индекс интегрированности в систему научных коммуникаций (ИИСНК) [1]. Как явствует из самого названия этого показателя, он предназначен для измерения степени доступности журнала для научной общественности.

Чем выше значение этого индекса, тем больше вероятность того, что с опубликованными в нем материалами познакомится научное сообщество. Однако, насколько нам известно, этот индекс не используется для принятия решения о включении журнала в список ВАК Украины.

Структура индекса отображена в табл. 1.

Таблица 1

#### Процедура расчета индекса интегрированности в систему научных коммуникаций [1]

№ п/п	Показатель для расчета рейтинга		Значения
1	2		3
1	Продолжительность существования издания	10 и больше лет	1
		менее 10 лет	0
2	Периодичность	4 и более раз в год	1
		менее 4 раз в год	0
3	Наличие ISSN	У издания есть Международный стандартный номер серийных изданий ISSN	1
4	Статус учредителя	Центральный орган власти (министерство, государственный комитет и т. д.), Национальная академия наук Украины, Академия медицинских наук Украины, Украинская академия аграрных наук, Академия педагогических наук Украины, Академия правовых наук Украины	1
		Научное или образовательное учреждение и т. д.	0

Окончание табл. 1

1	2	3	
5	Научный статус главного редактора	Академик (член-корреспондент) национальной или государственной отраслевой академии наук доктор (кандидат) наук	1 0
6	Наличие переводной версии	У издания есть переводная версия	1
7	Представленность в украинской системе реферирования научной литературы	Издание представлено постатейно в реферативной базе данных «Україніка наукова»	1
8	Представленность в международных реферативных базах данных	Издание представлено в базах данных Scopus, ISI Web of Knowledge, Inspec, MEDLINE и т. д.	1
9	Оперативность предоставления электронной версии в свободный доступ	Электронная версия издания предоставляется в свободный доступ на сайте Национальной библиотеки Украины им. В. И. Вернадского без установленного издателем периода задержки	1
10	Соответствие требованиям распоряжения ВАК Украины и НАН Украины от 07.07.2008 № 436/311	Электронная копия издания соответствует требованиям распоряжения ВАК Украины и НАН Украины от 07.07.2008 № 436/311 «Об утверждении Порядка передачи электронных копий периодических печатных научных изданий на хранение в Национальную библиотеку Украины имени В. И. Вернадского»	1

ИИСНК рассчитывается как сумма баллов по всем критериям. Максимально возможное значение этого показателя – 10 (насколько можно судить, ни один журнал его не набрал [1]). Минимальное значение ИИСНК для научного журнала – 4 балла. Интересно отметить, что в списке ВАК Украины много журналов со значением ИИСНК, меньшим 4 [1].

Однако эта методика, представляя собой весьма важную перспективную попытку количественной оценки качества научного журнала, обладает рядом недостатков.

1. Спорный выбор критериев оценки:

- логическая неоднородность индекса – в него включены как факторы, несомненно, определяющие интегрированность журнала в систему научных коммуникаций (например, пп. 7 и 8), так и факторы, которые, скорее, призваны определять уровень публикаций (пп. 4–5);

- неоправданный (хотя и типичный для постсоветского пространства) приоритет административных критериев (пп. 4–5). Очевидно, что научная степень главного редактора не имеет никакого отношения к качеству журнала. Кроме того, в случае смены редактора и прихода на эту должность человека с более низкой ученой степенью придется понижать индекс журнала, хотя на самом деле качество издания, скорее всего, останется неизменным;

- некоторые важные критерии, характеризующие интегрированность издания в систему научных коммуникаций (например, наличие сетевой версии журнала), в перечень включены не были.

2. Возможность компенсации – низкий балл по одному критерию компенсируется в итоговом индексе высоким значением балла по другому критерию.

3. Для каждого критерия предусмотрена только двухбалльная шкала оценки, которая для разных критериев имеет различный смысл. Например, в случае критерия 3 речь идет просто о выполнении или невыполнении соответствующего требования, тогда как для критерия 5 предполагается ранжирование по наличию у редактора журнала определенных научных регалий. Как нам кажется, было бы логичнее ввести (по крайней мере, для отдельных критериев) более подробные шкалы.

### Методика расчета индекса научного качества журнала

На наш взгляд, целесообразно разработать методику расчета индекса научного качества журнала (ИНКЖ) на основе методики расчета ИИСНК, рассмотренной выше, однако с учетом выявленных недостатков и с включением в итоговый показатель отдельных критериев, учитываемых в методике ВАК РФ.

Алгоритм разработки этой методики должен иметь следующий вид:

- составление списка критериев оценки научного журнала;
- разработка балльной шкалы оценки соответствия данному критерию;
- определение минимального значения оценки, при котором соответствующий критерий считается соблюденным. Введение минимального значения необходимо для предотвращения компенсации;

- итоговый индекс соответствия рассчитывается как сумма баллов, набранных журналом по отдельным критериям. Для него также очевидным образом задается минимальное значение (как сумма минимально допустимых баллов по каждому критерию). Этот индекс позволяет составлять рейтинг научных журналов.

Очевидно при этом, что разрабатываемая методика оценки должна быть направлена не на то, чтобы давать высокие значения показателей

для уже существующих журналов, а на то, чтобы быть максимально объективной и задавать для научных журналов целевые значения показателей, к которым следует стремиться.

В табл. 2 представлен один из возможных вариантов методики расчета индекса научного качества журнала.

Таблица 2

Предлагаемая структура индекса научного качества журнала

№	Описание критерия	Градации	Баллы	Минимальный балл
1	2	3	4	5
1	Представленность в базах научного цитирования	Издание не представлено в базах научного цитирования	0	1
		Издание представлено в национальной базе Российского индекса научного цитирования	1	
		Издание представлено в международных базах научного цитирования	2	
2	Наличие сетевой версии	Сетевая версия отсутствует	0	3
		Сетевая версия содержит только контактную информацию журнала, правила для авторов и данные о составе редакционной коллегии	1	
		Сетевая версия содержит в свободном доступе перечни опубликованных статей, аннотации, данные об авторах и пристатейные библиографические списки	2	
		Сетевая версия содержит архив журнала за прошлые периоды (отстающие от текущего выпуска не более, чем на полгода) в свободном доступе	3	
		Все материалы журнала размещены в свободном доступе на сайте самого журнала	4	
3	Наличие переводной версии журнала	Материалы публикуются на русском языке без аннотаций на английском языке	0	1
		Материалы публикуются на русском языке с аннотациями на английском языке	1	

Продолжение табл. 2				
1	2	3	4	5
		Материалы публикуются на русском и других языках с аннотациями на английском языке (к этой же группе относятся журналы, выходящие только на английском языке)	2	
		Дополнительно к основной версии журнала регулярно издается его краткая версия на английском языке	3	
		Издается параллельная версия журнала на английском языке	4	
4	Регулярность выпуска	У издания отсутствует график публикации	0	2
		У издания есть график публикации, однако он не соблюдается	1	
		У издания есть график публикации, который жестко соблюдается	2	
5	Распространение журнала (для печатного журнала)	Журнал распространяется по списку обязательной рассылки и среди авторов	0	1
		Журнал включен в подписные каталоги	1	
		Журнал поступает в продажу в основные книоторговые сети и к распространителям прессы	2	
6	Размещение журнала (для электронных изданий)	Журнал размещен на бесплатном хостинге (не обладает собственным доменным именем второго уровня)	0	1
		Журнал размещен на сайте научного или образовательного учреждения высшего образования	1	
		Журнал обладает собственным доменным именем второго уровня	2	
7	Наличие института рецензирования	Рецензирование отсутствует	0	3
		Автор статьи сам предоставляет рецензию на свою работу	1	

Продолжение табл. 2				
1	2	3	4	5
		Журнал готовит внутреннюю рецензию в свободной форме	2	
		Журнал запрашивает внешнюю рецензию в свободной форме	3	
		Журнал запрашивает внешнюю рецензию по определенной форме (т. е. она должна быть составлена по требуемой журналом форме и содержать количественную или вербальную оценку соответствия статьи критериям, предъявляемым журналом к научной публикации)	4	
8	Сведения об авторах	Указываются только ФИО авторов	0	2
		Указываются места работы авторов	1	
		Указываются контактные данные авторов	2	
9	Пристатейный аппарат	Пристатейный аппарат отсутствует	0	3
		Есть библиографический список на русском языке	1	
		Есть аннотация и библиографический список на русском языке	2	
		Есть аннотация, ключевые слова и библиографический список на русском языке	3	
		Есть аннотация, ключевые слова и библиографический список на русском и английском языках	4	
10	Редакционная коллегия	У журнала отсутствует редколлегия	0	2
		В редколлегии журнала представлены только российские ученые	1	
		В редколлегии журнала представлены только ученые из России и стран СНГ	2	
		В редколлегии журнала есть ученые из стран «дальнего зарубежья»	3	

Продолжение табл. 2				
1	2	3	4	5
11	Взимание платы с авторов	Плата с автора взимается, статья в свободный доступ не помещается	0	1
		Плата с автора взимается, статья с момента публикации соответствующего номера журнала помещается в свободный доступ	1	
		Статья публикуется бесплатно или с выплатой автору гонорара, помещается в свободный доступ по истечении определенного периода	2	
12	Подтверждение факта публикации	Автор не получает оттисков и авторских экземпляров журнала	0	1
		Автор получает оттиски и/или авторские экземпляры за отдельную плату	1	
		Автор получает оттиски и/или авторские экземпляры бесплатно	2	
13	Организация взаимодействия с автором	Обмен информацией с автором отсутствует (т. е. статья может быть опубликована без уведомления автора или же отклонена без предоставления мотивированного отказа; редакция не подтверждает получения статьи)	0	3
		Редакция информирует автора о принятом решении, но не вступает с ним в переписку	1	
		Редакция высылает автору мотивированное решение вместе с отзывами рецензентов	2	
		Редакция подтверждает получение статьи и высылает автору мотивированное решение вместе с отзывами рецензентов	3	

Окончание табл. 2				
1	2	3	4	5
		Редакция осуществляет полное сопровождение статьи (подтверждение получения, присвоение регистрационного номера, отправка решения и отзывы рецензентов по установленной форме, информирование о дате выхода журнала, уведомление о высылке отписок статей или отправка ссылки на статью на сайте журнала)	4	

Максимально возможный балл для печатного журнала – 38, минимально допустимый для того, чтобы журнал включался в список рекомендованных для публикации основных результатов диссертационных исследований – 23. Таким образом, величина «проходного балла» составляет порядка 60% от максимально возможного балла, что представляется приемлемым уровнем строгости требований.

К табл. 2 необходимы пояснения.

1. Входящие в исходную версию ИИСНК критерии наличия ISSN, ранга учредителя и продолжительности существования журнала никак не влияют на качество журнала и были исключены. Отсутствие значимости этих критериев подтверждается, в частности, тем, что они не учитываются при принятии решения о включении журнала в базу данных Web of Science.

2. Из расчета ИНКЖ были исключены требования к правилам для авторов. Это подкрепляется существующей практикой – ряд ведущих научных журналов, входящих в издательские концерны Elsevier, Springer и Wiley-Blackwell, предъявляют минимальные требования к оформлению работ (статья оформляется в стиле журнала сотрудниками журнала после ее принятия к печати). Наличие строгих и неукоснительно соблюдаемых правил для авторов, по сути дела, дает возможность журналу минимизировать собственные затраты на оформление и верстку статей, но ничего не говорит о качестве журнала.

3. Заявленная периодичность выпуска журнала, а также частота выхода номеров имеют меньшее значение по сравнению с фактической периодичностью, и по этой причине в новую версию структуры ИИСНК включена не заявленная периодичность, а степень ее соблюдения (так как именно от нее зависит скорость поступления опубликованной информации к читателям).

4. Приоритет, уделяемый английскому языку, объясняется тем, что он фактически стал международным языком научной коммуникации. При необходимости можно скорректировать требование об обязательном

сопровождении статьи информацией на английском языке (например, допустив использование других мировых языков).

5. Под краткой переводной версией понимается специальный выпуск журнала на английском языке, издаваемый с меньшей периодичностью, чем основная версия, и включающий в себя не все материалы из основного журнала.

6. Для печатного журнала параллельная иноязычная версия может существовать только в электронном виде.

Как явствует из табл. 2, предложенная методика позволяет не только выявлять журналы, рекомендуемые для публикации основных результатов диссертационных исследований, но также ранжировать журналы по критерию их научного качества.

ВАК РФ особое внимание уделяет проблеме взимания платы за публикацию с соискателей ученых степеней. Требование об отсутствии платы с аспирантов является обязательным для журналов, претендующих на включение в «список ВАК» [2]. Однако эта проблема очень многопланова и заслуживает отдельного анализа, который вряд ли уместен в настоящей статье. Скажем лишь, что п. 11 табл. 2 четко регламентирует условия, при которых журнал имеет право взимать плату с автора – в том случае, если журнал немедленно размещает статью в свободном доступе. Такая практика взимания платы распространена в зарубежных научных издательствах, и нам она представляется вполне оправданной – журнал, лишаясь доходов от продажи статьи читателям, компенсирует свои потери за счет автора, который при этом максимизирует свою читательскую аудиторию, максимально широко обнародует свои результаты и закрепляет за собой приоритет. Ведь необходимо противодействовать не взиманию платы как таковой (в ряде научных журналов, в том числе и престижных зарубежных, плата с авторов является основным источником финансирования), а взиманию платы за факт публикации – платы за выполнение формальных требований.

### **Использование индекса научного качества журнала**

Предлагаемый расчет индекса научного качества журнала может быть использован для следующих целей:

1. *Формирование списка журналов, рекомендованных для публикации основных результатов диссертационных исследований.* Как уже отмечалось выше, в этот список могут быть включены журналы, ИНКЖ которых равен или превышает требуемое минимальное значение. Отметим, что, поскольку официальные требования к уровню журналов, в которых публикуются результаты диссертационных исследований, существуют не только в России, но также на Украине, в Белоруссии, Казахстане и Узбекистане (в этот список можно включить и Таджикистан, присуждение научных степеней в котором подконтрольно ВАК РФ), то предложенная методика могла бы быть внедрена во всех этих государствах. Это позво-

лило бы унифицировать процедуру оценки качества научных журналов и дало бы возможность диссертантам публиковать свои работы не только в стране, где планируется защита, но во всех государствах, которые бы приняли эту методику. Это стало бы важным шагом к построению единого научного и образовательного пространства на территории СНГ.

2. *Установление уровня требований к публикациям аспирантов, докторантов и соискателей ученой степени кандидата (доктора) наук.* В настоящее время от них требуется не менее одной (соответственно, семи) публикаций в журналах, входящих в «список ВАК». На наш взгляд, было бы разумно потребовать от диссертантов набрать определенное количество баллов путем публикаций статей в журналах, вошедших в «список ВАК». Баллы, присуждаемые каждой статье (БС), могут быть рассчитаны как частное от деления индекса научного качества журнала, в котором была опубликована статья, на число соавторов. Минимально допустимый уровень ИНКЖ – 23, максимально возможный – 38, поэтому в качестве ориентиров можно предложить суммарный балл научных статей, равный 31 (округленное в сторону увеличения значение среднего арифметического от минимального и максимального возможного значений баллов) для соискателей ученой степени кандидата наук и 231 – для докторантов. С одной стороны, эти требования ниже максимально возможного уровня ИНКЖ (40), а с другой – мотивируют соискателей ученой степени на публикацию своих статей в журналах более высокого уровня и без соавторов, т. е. стимулируют их к самостоятельной и качественной научной работе и не позволяют ограничиться одной публикацией в журнале низшего эшелона из «списка ВАК». Дополнительно уточним, что при расчете баллов учитываются только статьи, опубликованные в журналах, входящих в «список ВАК»;

3. *Регламентация требований к научным публикациям претендентов на получение ученого звания доцента или профессора по кафедре.* В настоящее время для получения звания профессора необходимо опубликовать (самостоятельно или в соавторстве) не менее трех научных работ за последние три года (вариант публикации монографии или главы в монографии мы не рассматриваем, в частности, из-за отсутствия четкого определения того, какая именно научная публикация является монографией). Для кандидатов на звание доцента нужно напечатать и предъявить не менее двух научных работ за последние три года. Однако требования к уровню научных публикаций в этом случае отсутствуют. Эта ситуация парадоксальна – жесткие требования ВАК к уровню публикаций соискателей ученых степеней сочетаются с полным отсутствием требований к качеству публикаций претендентов на ученые звания, хотя для высшей школы ученые звания имеют большее значение, чем ученые степени. В итоге публикации будущих доцентов превращаются в профанацию: сотрудник вуза перед подачей документов на получение звания публикует свои наспех написанные доклады в сборниках заочных конферен-

ций. Такая ситуация, разумеется, неприемлема. Поэтому для претендентов на получение звания предлагается установить минимальные пороговые суммарные значения баллов за статьи в журналах из «списка ВАК» за последние три года (например, 66 – для доцентов, 99 – для профессоров).

4. Методику, аналогичную описанной в пп. 3–4, рекомендуется применять для *оценки результативности научной деятельности профессорско-преподавательского состава*.

5. ИНКЖ может учитываться при *выделении государственного финансирования для поддержки издания журнала*.

### Заключение

На взгляд автора, предлагаемый индекс научного качества журнала позволяет не только адекватно оценить уровень журнала (что делает прозрачной процедуру отбора журналов для включения в «список ВАК»), но также и создать инструментарий для оценки научной деятельности соискателей ученых степеней, претендентов на получение ученых званий и сотрудников высших учебных заведений.

Разумеется, предложенная процедура оценки качества журнала носит предварительный характер. В частности, изменению может подвергнуться как перечень критериев оценки, так и рекомендуемые балльные шкалы, а также минимальные проходные баллы. Однако автор надеется, что структура метода расчета останется неизменной, и прежде всего – выдвинутый механизм защиты от компенсации.

Кроме того – и автор считает своим долгом это особо подчеркнуть – ни один набор формальных критериев не может служить абсолютной гарантией того, что соответствующий ему журнал действительно обладает высоким научным уровнем. От ошибок не свободна и система Web of Science – например, в нее входит журнал Chaos, Solitons and Fractals, издаваемый одним из ведущих научных издательств мира – компанией Elsevier и обладающий высоким импакт-фактором, но при этом недавно попавшийся на низком качестве публикуемых материалов и недобросовестной издательской политике. Речь идет лишь о том, что введение количественных критериев приведет – в силу необходимости им соответствовать – к повышению научного уровня журналов в целом.

Автора также можно упрекнуть за приоритет, отдаваемый количественным факторам оценки и отсутствие внимания к качественным. Однако проблема в том, что методика оценки научных журналов должна быть удобным практическим инструментом, и количественные факторы имеют в этом смысле несомненное преимущество (хотя они оценивают не содержательные аспекты журнала, а формальные, но при этом существует перечень формальных требований, соответствию которому в научном сообществе считается обязательным для «хорошего» журнала – и табл. 2 представляет собой попытку составить этот перечень). Качественные параметры позволяют лучше и объективнее оценить научный уровень

журнала, однако их использование связано с большими затратами ресурсов, что накладывает ограничения на их использование.

### **Литература**

1. Индекс інтегрованості періодичного видання в систему наукових комунікацій (бета-версія 2009 р.). [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.nbuv.gov.ua/portal/ink.html> (дата обращения 23.01.2010).

2. О формировании Перечня ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://vak.ed.gov.ru/ru/list/inletter-29-06-2009/> (дата обращения 23.01.2010).

3. Положение о порядке присвоения ученых званий. Утверждено постановлением Правительства Российской Федерации № 194 от 29.03.2002. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://vak.ed.gov.ru/ru/docs/?id4=153&i4=19> (дата обращения 20.04.2009).

4. Положение о порядке присуждения ученых степеней. Утверждено постановлением Правительства Российской Федерации № 74 от 30.01.2002. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://vak.ed.gov.ru/ru/docs/?id4=155&i4=4> (дата обращения 07.02.2010).

# УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

УДК 1:007, 519

А. М. Новиков,  
Д. А. Новиков

## СТРУКТУРА УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* Настоящая работа посвящена структуре управленческой деятельности в системе образования: перечисляются процессуальные компоненты деятельности; анализируются условия деятельности и такие ключевые категории, как «организация» и «управление»; приводятся постановка и технология решения задач управления образовательными системами.

*Ключевые слова:* деятельность, управление, система образования.

*Abstract.* The paper is devoted to the management structure in education: components of activities listed; conditions of activities and such basic categories as «organization» and «management» analyzed; managerial problems, which educational systems are facing, stated and methods of their solution given.

*Index terms:* activities, management, educational system.

Рассуждение о структуре управленческой деятельности в системе образования начнем с определения основных характеристик деятельности и ее структурных компонентов.

**Деятельность** – целенаправленная активность человека [3]. Рассмотрим основные *структурные* (процессуальные) *компоненты* любой деятельности как отдельного человека, так и коллективного субъекта.

На рис. 1 [4, 6] горизонтальная цепочка «Потребность → мотив → цель → задачи → технология → действие → результат» соответствует одному «циклу» деятельности. Условно границы субъекта (индивидуального или коллективного) обозначены пунктирным прямоугольником.

**Потребности** определяются как нужда или недостаток в чем-либо, необходимом для поддержания жизнедеятельности организма, человеческой личности, социальной группы, общества в целом (см. например, [12, с. 518]). Потребности социальных субъектов – личности, социальных групп и общества в целом – зависят от уровня развития данного общества, а также от специфических социальных условий деятельности (стрелка 1 на рис. 1).

Потребности определяются в **мотивах**, являющихся побудителями деятельности человека или социальных групп – тем, ради чего она

и совершается [12, с. 389–390]. *Мотивация*, т. е. процесс побуждения человека, социальной группы к совершению определенной деятельности (стрелка 1 на рис. 1), тех или иных действий, поступков, представляет собой сложный процесс, требующий анализа и оценки альтернатив, выбора и принятия решений.

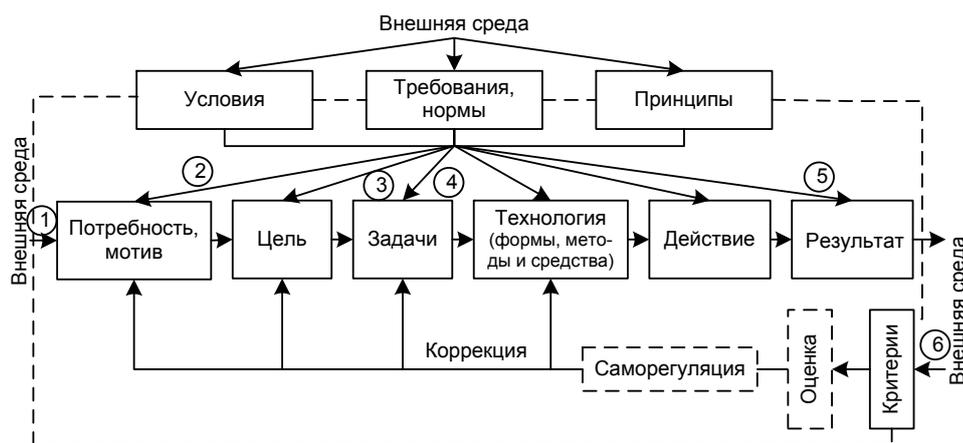


Рис. 1. Структурные компоненты деятельности

Мотивы обуславливают определение **цели** как субъективного образа желаемого **результата** ожидаемой деятельности, действия [10, с. 165]. Цель занимает особое место в структуре деятельности. Главным является вопрос – кто задает цель? Если она задается извне (учащемуся – учителем, специалисту – начальником и т. д.) или человек изо дня в день выполняет однообразную, рутинную работу, то деятельность носит исполнительный, нетворческий характер и проблемы **целеполагания** (построения процесса определения цели) не возникает. В случае же продуктивной деятельности – даже относительно нестандартной, а тем более инновационной, творческой деятельности, каковой, в частности, является инновационная деятельность специалиста-практика (педагога, руководителя и т. д.), – цель определяется самим субъектом, целеполагание становится довольно сложным процессом, имеющим свои собственные стадии и этапы, методы и средства. В категориях проектно-технологического типа организационной культуры (см. ниже) и категориях системного анализа этот процесс определяется как **проектирование** [1].

На основе условий, требований, норм и принципов деятельности цель конкретизируется в набор **задач**. Далее с учетом выбранной **технологии** (системы условий, форм, методов и средств решения поставленной задачи) выбирается некоторое **действие**, которое с учетом влияния окружающей среды приводит к определенному **результату** деятельности. Результат деятельности оценивается субъектом по собственным (внутрен-

ним), а элементами окружающей среды (другими субъектами) – по своим (внешним по отношению к субъекту) *критериям*.

В качестве примера образовательной системы (ОС) возьмем деятельность директора некоторого профессионального училища (ПУ). Потребности экономики и социальной сферы соответствующего региона (территории) формируют требования – социальный заказ. Мотивом деятельности директора является соответствие требованиям, т. е. удовлетворение социального заказа. Целью деятельности может быть, например, преобразование ПУ в колледж (как многоуровневое многопрофильное профессиональное образовательное учреждение (ОУ)). Соответствующие такой цели структурные компоненты деятельности (задачи, технология и т. д.) директора ПУ подробно описаны в книге «Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении» [5].

Совершенно особое место в структуре деятельности занимают те компоненты, которые относительно индивидуального субъекта называются саморегуляцией, а относительно взаимодействия субъектов – *управлением* (см. рис. 5).

*Саморегуляция* в общем смысле определяется как целесообразное функционирование живых систем [1]. В процессе саморегуляции субъект на основании оценки достигнутых результатов корректирует компоненты своей деятельности (рис. 1).

Под *внешней средой* подразумевается совокупность всех не входящих в систему объектов/субъектов, изменение свойств и/или поведение которых влияет на изучаемую систему, а также тех объектов/субъектов, чьи свойства и/или поведение меняются в зависимости от поведения системы [9]. Например, для ОУ внешней средой служат государство (органы государственной власти и органы управления образованием), общество (население соответствующего региона или территории, обучаемые, члены их семей и т. д.), производство (предприятия и организации, являющиеся как работодателями для выпускников ОУ, так и обеспечивающие функционирование ОУ – коммунальные услуги, инфраструктурное обеспечение и т. д.).

На рис. 1 отдельно выделены факторы, задаваемые внешней (по отношению к субъекту деятельности) средой:

- **требования** к деятельности и ее результатам (включая такую важнейшую для ОС характеристику, как *социальный заказ*);
- **критерии** оценки соответствия результата цели;
- принятые в обществе и в организации **нормы** (правовые, этические, гигиенические и т. п.) и **принципы** деятельности;
- **условия деятельности** (материально-технические, финансовые, информационные и т. п.), которые относятся к внешней среде и в то же время могут входить в состав самой деятельности, с учетом возможностей активного влияния субъекта на создание условий своей деятельности (например, если не хватает средств на осуществление какого-либо проекта, можно найти спонсоров, инвесторов – заинтересованные организации,

которые его профинансируют; если квалификация преподавателей недостаточна для реализации новых образовательных программ (ОП), то следует целенаправленно заниматься повышением квалификации и т. д.). Инвариантным для любой деятельности, в том числе управленческой, являются следующие группы условий:

- мотивационные,
- кадровые,
- материально-технические,
- научно-методические,
- финансовые,
- организационные,
- нормативно-правовые,
- информационные условия (рис. 2) [4].

В первом приближении условия можно разделить на институциональные и ресурсные. Хотя, конечно, в каждом конкретном случае эти группы условий будут иметь свою специфику.



Рис. 2. Условия деятельности

Управленческая деятельность является специфическим (но частным) видом практической деятельности, так как управление – деятельность по организации деятельности (см. ниже и [4]). Следовательно, для того чтобы понять, что такое управление, необходимо прежде выяснить, что значит «организация».

**Организация.** Рассмотрим общепринятое содержание этого понятия. Согласно «Философскому энциклопедическому словарю», «организация:

1) внутренняя упорядоченность, согласованность взаимодействия более или менее дифференцированных и автономных частей целого, обусловленная его строением;

2) совокупность процессов или действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого;

3) объединение людей, совместно реализующих некоторую программу или цель и действующих на основе определенных процедур и пра-

вил» [12, с. 463], т. е. *механизмов функционирования* [8] (механизм – система, устройство, определяющее порядок какого-либо вида деятельности).

В соответствии с первым определением организация – свойство, в соответствии со вторым – процесс (появления этого свойства), в соответствии с третьим – объект (*организационная система*), который обладает свойством организации и в котором имеет место процесс организации (рис. 3).

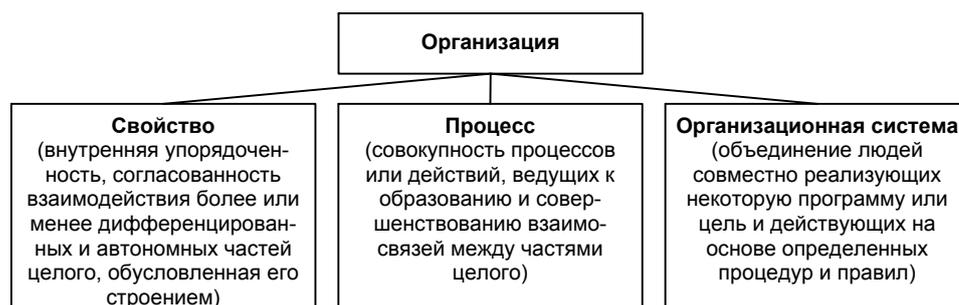


Рис. 3. Определения «организации»

Функционирование любой организационной системы обеспечивается наличием механизмов функционирования – правил и процедур, регламентирующих взаимодействие ее участников. Процедурой называется официально установленный, предусмотренный правилами способ и порядок действий при осуществлении, ведении дел, операций, сделок.

Более узким является понятие *механизма управления* – совокупности процедур принятия управленческих решений (с этой точки зрения «механизм управления» и «процедура управления» являются синонимами). Механизмы функционирования и механизмы управления определяют, как ведут себя члены организации и как они принимают решения.

Категория «организации» является для теории управления образовательными системами центральным системообразующим элементом (в каждой теории существует свой системообразующий элемент [4]), важным вдвойне (или даже втройне!), так как, с одной стороны, это понятие задействовано в определении управления (управление – процесс организации, в результате которого в управляемой системе проявляется организация как свойство), а с другой стороны, почти любая образовательная система (объект управления) является организационной системой! Конечно, при рассмотрении управления и эффектов организации в ОС нельзя упускать из виду основной для этого класса процесс – образовательный.

Так, например, в любой школе имеются утвержденные должностные обязанности директора, его заместителей, педагогов, технических работников и др.; фиксированная система оплаты труда и ее нормативы; утвержденные учебные методики, планы и программы. Деятельность школы регламентируется множеством законов и подзаконных актов. Все

это – механизмы функционирования. Механизмы управления школой включает процедуры:

- выбора содержания образования (компонент ОУ в рамках заданных федерального и регионального компонентов образовательного стандарта);
- подбора и расстановки кадров, повышения их квалификации;
- распределения учебной нагрузки;
- морального и материального поощрения (премий и стимулирующих выплат) и др.

Наличие в организации определенной совокупности «прописанных» механизмов управления привлекательно как с точки зрения управляющего органа (поскольку позволяет предсказать поведение управляемых субъектов), так и с точки зрения управляемых субъектов, так как делает предсказуемым поведение управляющего органа, что является одним из существенных свойств любой организации как социального института. Например, переход на использование механизма подушевого финансирования снижает для ОУ неопределенность относительно будущих бюджетных поступлений, а для органов управления образованием делает прозрачными и корректно обосновываемыми финансовые потоки. Другой пример: наличие в ОУ «Положения о премировании работников» является механизмом (в Положении прописана процедура определения того, кто, когда и за что какую премию получает), который позволяет руководителю расходовать фонд материального поощрения и уйти от возможных обвинений в волюнтаризме, а членам педагогического коллектива – принимать решения об индивидуальной целесообразности повышения эффективности своей деятельности до уровня, требуемого для получения премии.

Для того чтобы управляющий орган (например, руководитель) выбрал ту или иную процедуру принятия решений (тот или иной механизм управления, т. е. зависимость своих действий от действий управляемых субъектов), он должен уметь предсказывать поведение подчиненных – их реакцию на те или иные управляющие воздействия. Экспериментировать в жизни, применяя на практике различные управляющие воздействия и изучая реакцию подчиненных, неэффективно и почти никогда не представляется возможным. Здесь на помощь приходит *моделирование* – построение и анализ моделей [9]. С помощью имеющейся адекватной модели можно проанализировать возможные реакции управляемой системы (этап анализа), а затем выбрать (на этапе синтеза) и использовать на практике то управляющее воздействие, которое приводит к требуемой реакции [1].

Теперь, обозначив все необходимое, перейдем к рассмотрению собственно управления.

**Управление.** Приведем ряд распространенных определений данного термина. Управление – это

- «элемент, функция организованных систем различной природы: биологических, социальных, технических, обеспечивающая сохранение их

определенной структуры, поддержание режима деятельности, реализацию программы, цели деятельности» [12, с. 704].

- «направление движением кого/чего-нибудь, руководство действиями кого-нибудь» [11, с. 683].

- «воздействие на управляемую систему с целью обеспечения требуемого ее поведения» [8, с. 9].

Существует и множество других определений, в соответствии с которыми управление определяется как элемент, функция, воздействие, процесс, результат, выбор и т. п.

Не будем претендовать на то, чтобы дать еще одно определение, а лишь подчеркнем, что если управление осуществляет субъект<sup>1</sup>, то его (управление) следует рассматривать как деятельность. Представление об управлении как виде практической деятельности<sup>2</sup> (*управленческой деятельности*) многое ставит на свои места – объясняет «многогранность» управления и примиряет между собой различные подходы к определению этого понятия.

Поясним последнее утверждение. Если управление – это деятельность управляющего органа, то осуществление этой деятельности является функцией управляющей системы, процесс управления соответствует процессу деятельности (управленческой), управляющее воздействие – ее результату и т. д.

Другими словами, в образовательных, организационных, социально-экономических системах (где и управляющий орган, и управляемая система являются субъектами (рис. 5) УПРАВЛЕНИЕ ЯВЛЯЕТСЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ (управляющих органов) ПО ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ управляемых субъектов.

Число «отражений» (уровень «рефлексии») – кто чью деятельность организует – можно наращивать и дальше: в многоуровневой системе управления деятельность топ-менеджера можно рассматривать как деятельность по организации деятельности его непосредственных подчиненных, которая заключается в организации деятельности их подчиненных и т. д. [7].

Например, муниципальные органы управления образованием организуют деятельность школ, находящихся на соответствующей территории. При этом управляющим органом (см. рис. 4) являются органы управления образованием (и осуществление этой деятельности является их основной функцией), а управляемыми субъектами – школы. Директор школы организует деятельность педагогического коллектива (управляет им) и т. п.

---

<sup>1</sup> Этим исключаются из рассмотрения ситуации, в которых управление осуществляет техническая система (так как деятельность имманентна только человеку).

<sup>2</sup> Трактовка управления как одной из разновидностей практической деятельности кажется неожиданной. Ведь управление традиционно воспринимается как нечто «высокое» и очень общее, однако деятельность управленца организована так же (по тем же общим законам), как и деятельность любого специалиста-практика: учителя, врача, инженера и т. д. Более того, иногда «управление» (управленческая деятельность) и «организация» (как процесс, т. е. деятельность по обеспечению свойства организации) рассматриваются рядоположенно.

В последние годы обращает на себя внимание быстрое развитие института консультантов, консалтинговых, аудиторских и других фирм. Многочисленная армия консультантов (речь идет, прежде всего, об управленческом консалтинге) представляет собой специалистов по организации управленческой деятельности.

**Постановка и технология решения задач управления.** Обсудим качественно общую постановку задачи управления некоторой системой. Пусть имеется управляющий орган (*управляющий субъект, субъект управления* – в терминах теории управления техническими системами) и управляемая система (*объект управления*<sup>1</sup> – в терминах теории управления техническими системами, или, иначе – *управляемый субъект*). Состояние управляемой системы зависит от внешних воздействий, воздействий со стороны управляющего органа (управления) и, быть может (если объект управления активен, т. е. также является субъектом – что характерно для социально-экономических, организационных, в том числе образовательных, систем), действий самой управляемой системы (см. рис. 4). Задача управляющего органа заключается в том, чтобы осуществить такие управляющие воздействия (сплошная линия на рисунке), чтобы с учетом информации о внешних воздействиях (пунктирная линия на рисунке) обеспечить требуемое с его точки зрения состояние управляемой системы.

Отметим, что приведенная на рис. 4 так называемая входо-выходная структура является типичной для *теории управления*, изучающей задачи управления системами различной природы.

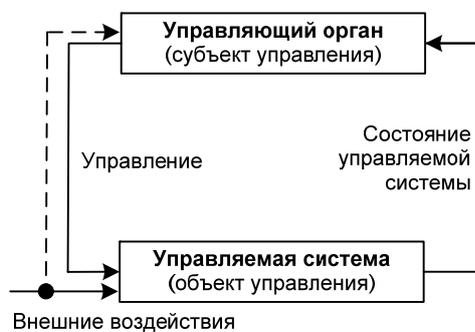


Рис. 4. Структура системы управления

В свою очередь, базовая входо-выходная структура системы управления, приведенная на рис. 4, основывается на схеме деятельности, приведенной на рис. 1, так как и управляющий орган, и управляемая систе-

<sup>1</sup> Такая терминология пришла из теории управления техническими системами. Объектом управления может быть и субъект (индивидуальный или коллективный). Например, отдельный сотрудник ОУ, или их группа, или структурное подразделение ОС и т. д.

ма осуществляют соответствующую деятельность, которая может быть описана в рамках схемы рис. 1. В итоге получаем структуру управленческой деятельности, представленную на рис. 5.



Рис. 5. Структура управленческой деятельности

При этом управляющий орган является с точки зрения управляемой системы, частью внешней по отношению к ней среды (номера воздействий на рис. 1 и на рис. 5 совпадают). Эта «внешняя среда» осуществляет целенаправленные воздействия (стрелки (1) – (4) и (6) на рис. 1; см. рис. 5). Часть влияний внешней среды может носить нецеленаправленный (случайный, недетерминированный, неконтролируемый управляющим органом) характер. Подобные воздействия могут, наряду с действием управляемой системы, влиять на результат ее деятельности (стрелка (5) на рис. 1; см. внешние воздействия на рис. 5). Структуру, приведенную на рис. 5, можно наращивать, добавляя уровни иерархии (т. е. переходить к рассмотрению трех- (директор школы – его заместитель – учитель), четырех- (ректор вуза – проректор – декан – заведующий кафедрой) и более уровней систем). Принципы описания управления в многоуровневых системах остаются такими же. Однако многоуровневые системы обладают своей спецификой, отличающей их от последовательного набора двухуровневых «блоков» [7].

*Критерий эффективности функционирования управляемой системы* зависит от состояния управляемой системы и, быть может, от управляющих воздействий.

Если известна зависимость состояния управляемой системы от управления, то получаем зависимость эффективности функционирования управляемой системы только от управляющих воздействий. Этот критерий называется *критерием эффективности управления*. Следовательно, *задача управления* формально может быть сформулирована следующим образом: найти допустимые управляющие воздействия, имеющие максимальную эффективность (такое управление называется *оптимальным управлением*).

Для этого нужно решить задачу *оптимизации* – осуществить выбор оптимального управления (оптимальных управляющих воздействий).

Например, для такой управляемой системы, как негосударственное образовательное учреждение (ОУ), критерием эффективности его функционирования может быть набор (число принятых абитуриентов). Ограничениями являются прохождение аттестации (условие продолжения деятельности ОУ) и аудиторный фонд (ограничение на организацию учебного процесса). Управлением в рассматриваемом примере может быть выбираемый ректоратом – управляющим органом – набор образовательных программ, реализуемых в этом образовательном учреждении. Число желающих поступить в ОУ абитуриентов, очевидно, зависит от набора образовательных программ (т. е. состояние управляемой системы зависит от управления). Значит, критерием эффективности управления будет число абитуриентов, поступивших на образовательные программы (ОП), выбранные управляющим органом к реализации в ОУ. Оптимальным (при прочих равных условиях) будет такой набор ОП, при котором ОУ пройдет аккредитацию, а прием будет таким, что имеющийся аудиторный фонд будет полностью использован. Если расширить возможности управляющего органа, например предположив, что аудиторный фонд может быть расширен за счет аренды дополнительных площадей, то задача сведется к нахождению набора ОП, максимизирующего прием с учетом затрат на аренду.

Мы привели в самом общем виде формулировку задачи управления. Для того чтобы показать, как эта задача ставится и решается, рассмотрим общую *технология* постановки и решения задачи управления, охватывающую все этапы, начиная с построения модели ОС и заканчивая анализом эффективности внедрения результатов моделирования на практике. На рис. 6 в целях наглядности опущены обратные связи между этапами.

Первый этап – построение модели – заключается в описании системы и построении ее модели [9], в том числе в указании состава, структуры и функций моделируемой системы [6].

Второй этап – *анализ* модели (исследование поведения управляемой системы при различных управляющих воздействиях). Решив задачу анализа, можно переходить к третьему этапу – решению, во-первых, *прямой задачи управления*, т. е. задачи *синтеза* оптимальных управляющих воздействий, заключающейся в поиске допустимых управлений, имеющих максимальную эффективность, и, во-вторых, *обратной задачи управления* – поиска множества допустимых управляющих воздействий, переводящих управляемую сис-

тему в заданное состояние. Следует отметить, что, как правило, именно этот этап решения задачи управления вызывает наибольшие теоретические трудности и наиболее трудоемок с точки зрения исследователя.

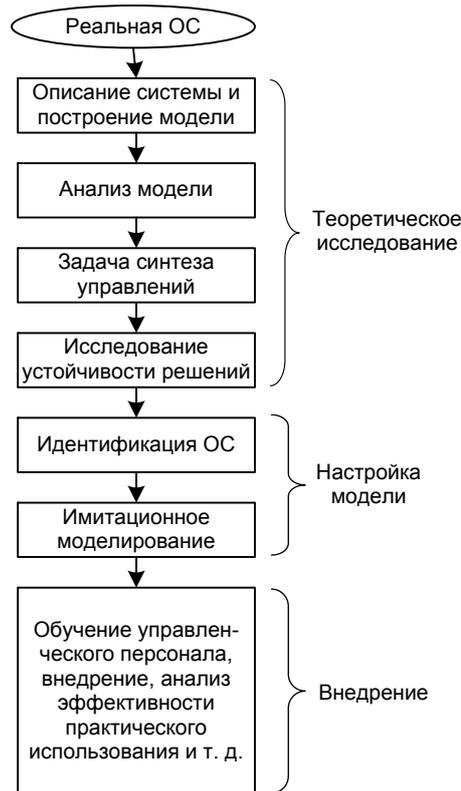


Рис. 6. Технология постановки и решения (теоретического и практического) задачи управления

В рассмотренном выше примере выбор набора ОП, максимизирующих (в рамках ограничений аудиторного фонда) прием, является прямой задачей управления. Обратной задачей будет нахождение такого набора ОП, при котором прием окажется не менее некоторой заданной величины.

Имея набор решений задачи управления, необходимо перейти к четвертому этапу, т. е. исследовать их устойчивость. Исследование устойчивости подразумевает решение, как минимум, двух задач. Первая задача заключается в изучении зависимости оптимальных решений от параметров модели, т. е. является задачей анализа *устойчивости решений* [8]. Вторая задача специфична для моделирования. Она заключается в теоретическом исследовании *адекватности модели* реальной системе, подразумевающим, в частности, изучение эффективности решений, оп-

тимальных в модели, которые при их использовании в реальных системах могут в силу ошибок моделирования отличаться от модели [1].

Итак, перечисленные четыре этапа заключаются в теоретическом изучении модели ОС. Для того чтобы использовать результаты теоретического исследования при управлении реальной системой, необходимо проинформировать настройку модели, другими словами, *идентифицировать* моделируемую систему и провести серию *имитационных экспериментов* [1] – это соответственно пятый и шестой этапы. Этап имитационного моделирования во многих случаях необходим по нескольким причинам. Во-первых, далеко не всегда удается получить в явном виде аналитическое решение задачи синтеза оптимального управления и исследовать его зависимость от параметров модели. При этом имитационное моделирование может служить инструментом получения и оценки решений. Во-вторых, данное моделирование позволяет проверить справедливость гипотез, принятых при построении и анализе модели, т. е. дает дополнительную информацию об адекватности модели без проведения натурного эксперимента. И, наконец, в-третьих, использование деловых игр и имитационных моделей в учебных целях позволяет участникам системы освоить и апробировать те или иные механизмы управления.

Завершающим является седьмой этап – этап внедрения, на котором производится обучение сотрудников и руководителей ОС, внедрение результатов в реальной системе с последующей оценкой эффективности их практического использования и т. д.

Таким образом, единый подход к структуризации управленческой деятельности в системе образования, а также унифицированная технология решения задач управления должны дать возможность повысить эффективность и обоснованность управленческих решений.

### Литература<sup>1</sup>

1. Воронин А. А., Губко М. В., Мишин С. П., Новиков Д. А. Математические модели организаций. М.: Ленанд, 2008.
2. Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1985.
3. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции. М.: МГУ, 1971.
4. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология. М.: Синтег, 2007.
5. Новиков А. М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении. 2-е изд. М.: Эгвес, 1998.
6. Новиков Д. А. Теория управления образовательными системами. М.: Нар. образование, 2009.
7. Новиков Д. А. Механизмы функционирования многоуровневых организационных систем. М.: Фонд «Проблемы управления», 1999.

---

<sup>1</sup> Работы, отмеченные звездочкой, можно найти в свободном доступе в электронной библиотеке на сайте [www.mtas.ru](http://www.mtas.ru).

8. Новиков Д. А. Теория управления организационными системами. 2-е изд. М.: Физматлит, 2007.
9. Перегудов Ф. И., Тарасенко Ф. П. Введение в системный анализ. М.: Высш. шк., 1989.
10. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. М.: Высш. шк., 1981.
11. Словарь русского языка С. И. Ожегова. М.: Рус. яз., 1988.
12. Философский энциклопедический словарь. М.: Сов. энцикл., 1983.

УДК 37.14.3

Н. Н. Давыдова

## **ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ КАК ФАКТОР ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье рассмотрены подходы к созданию модели научно-консультационного сопровождения деятельности образовательных учреждений Уральского региона, ориентированных на инновационное развитие. Описаны механизмы взаимодействия этих учреждений и критерии результативности и эффективности деятельности в рамках данного направления.

*Ключевые слова:* инновационно-активное образовательное учреждение, сетевое взаимодействие, саморазвитие, самоорганизация

*Abstract.* The paper considers different approaches to developing the model of scientific and consulting maintenance of innovation-oriented educational establishments of the Urals Region, methods of their interaction and criteria of their efficiency described.

*Index terms:* innovation-oriented educational establishments, network interaction, self-development, self-organization.

Многочисленные результаты комплексных исследований современной социокультурной среды позволяют сформулировать вывод о возникновении нового образа мира – открытого и сложноорганизованного, непрерывно возникающего и изменяющегося [3]. Эта ситуация трактуется современными исследователями как переход от классической к неклассической, а в отдельных областях – к постнеклассической картине мира: от объектов к отношениям между объектами, от культа детерминаций – к неопреде-

ленности и неоднозначности, от единственности – к множественности интерпретаций, от тотальности – к самоорганизации (в сфере идеологии – к толерантности, в методологии – к системному плюрализму (В. В. Василькова, Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов, В. С. Степин и др.). В. С. Капустин подчеркивал, что вся российская система образования, впрочем, как и наука, подходит к граничным условиям своего существования и находится в стартовой позиции фазового перехода к новому состоянию. Э. Ласло еще в 1997 г. предупреждал: «...напряжения и деформации за порогами динамической устойчивости приводят к внезапным изменениям... Вполне возможно, что в настоящее время мы приближаемся к веку бифуркаций» [5]. Специалисты по анализу систем и хаоса утверждают, что неравновесные переходы отличаются большим разнообразием в поведении – в них могут возникать сложные колебания, нестационарные и пространственные структуры, которые трудно специально придумать и практически невозможно предвидеть.

Число новых задач в сфере образования, обусловленных качественными изменениями внешней социокультурной среды, неуклонно возрастает. По мнению ряда авторов (Ю. В. Громько, В. И. Слободчиков, В. В. Давыдов, В. М. Петровичев, Н. Г. Алексеев и др.), в настоящее время формируется новый тип научности в образовании – проектно-программный. Его ядро составляют деятельности проектирования и программирования, основная характеристика которых состоит в том, что они разрабатывают, формируют и создают новые, еще не существующие практики образования. В рамках данного типа научности вырабатывается понятие практико-ориентированной науки, которая имеет своим предметом развитие определенных общностей и того содержания, которым они владеют.

В этой связи все более очевидным становится тезис о том, что построение практико-ориентированной науки в сфере образования невозможно без одновременного, параллельного пространствования науко-ориентированной практики. Кроме того, кардинально, по мнению некоторых авторов, должен быть пересмотрен также и характер самого знания (прежде всего психологического и педагогического) в сфере образования и культуры [4]. Должно наращиваться не только знание о «предмете существующем», а знание «самого предмета», т. е. его места в мире человека. Источник подобного знания, по нашему мнению, находится в реальном осмыслении и проектировании того, что возможно и целесообразно в конкретной социокультурной ситуации.

Таким образом, в настоящее время особо востребована разработка принципиально новых направлений научного поиска в социальной области, новых способов действия в ней, новых форм организации полипрофессиональных коллективов и самой научно-образовательной деятельности, шире – нового типа научности в сфере культуры и образования. В этой ситуации главным фактором развития образования как открытой системы становится именно инновационная деятельность. Исследования, проведенные многими

ведущими учеными страны (Е. В. Бондаревской, В. В. Краевским, В. И. Загвязинским, Н. Д. Никандровым и др.), показывают, что для складывающейся в инновационных школах России образовательной ситуации характерно важное противоречие между потребностью педагогических коллективов осуществлять поиск новых, нестандартных решений возникающих педагогических проблем и недостаточностью необходимой для этого методологической культуры как составной части педагогической культуры в целом. Именно поэтому, подчеркивает Е. В. Бондаревская, в условиях ориентации образования на общечеловеческие и национальные ценности, на интересы личности актуализируется смыслопоисковая, т. е. методологическая функция педагогической деятельности [2].

С 2000 г. Уральское отделение Российской академии образования (УрО РАО) на основе генеральных соглашений о сотрудничестве с рядом территорий Уральского региона выстраивает системную деятельность по консультационной поддержке научно-обоснованной практики развивающего и развивающегося образования. Конкретным способом ее осуществления выступает новая форма инновационной деятельности – сетевое взаимодействие инновационно-активных образовательных учреждений, на протяжении многих лет сотрудничающих с научно-образовательными центрами УрО РАО. Под инновационно-активной школой (далее – ИАШ) в проекте понимается школа, активно осваивающая новые технологии образовательной, социокультурной, финансово-экономической, управленческой деятельности с целью достижения нового качества образования, обеспечения доступности качественного образования, эффективного использования ресурсов образовательного учреждения «здесь и сейчас».

Открытая образовательная система ИАШ включает совокупность взаимосвязанных образовательных элементов, активно сотрудничающих с социальными подсистемами и друг другом и использующих при этом разные виды ресурсов. В подобных системах сетевое взаимодействие направлено на поддержку устойчивого саморазвития образовательного учреждения (ОУ), программирование деятельности участников инновационного проекта в условиях дефицита ресурсов; определение пути перехода от ресурсно-затратных к ресурсно-формирующим программам развития образовательных учреждений. Под саморазвитием открытой образовательной системы ИАШ мы понимаем ее способность к преодолению противоречий своего развития *усилиями самих участников* образовательного процесса, способность к самоуправлению: постановке целей, проектированию нового состояния системы образования и этапов его достижения, корректировке и объективному анализу хода и результатов образовательно-воспитательного процесса, выдвижению новых перспектив и т. д.

Своевременность и точность реакции участников сетевого взаимодействия ИАШ на новые запросы общества и государства, изменения внешнего окружения являются основными критериями эффективности управления развитием создаваемой открытой образовательной системы,

причем важным фактором управления выступает процесс самоорганизации. Под самоорганизацией понимается достижение нового качества образования в образовательном учреждении, основанного на его внешней и внутренней открытости, обратной связи и широких коммуникациях с системой профессионального образования и рынком труда, способности к самоуправлению и созданию организационно-педагогических условий, обеспечивающих реализацию поставленных целей. Внутренняя открытость подразумевает обоснованное сочетание в образовательном процессе ИАШ существующих педагогических технологий и моделей. Внешняя открытость обеспечивается быстрым реагированием образовательной системы на меняющиеся социально-экономические условия и своевременное выполнение социального заказа общества. Актуальность деятельности УрО РАО в данном направлении определяется необходимостью разрешения следующего комплекса противоречий:

- между провозглашаемым на разных уровнях принципом эффективного сочетания фундаментальных и практико-ориентированных исследований, проектных работ при построении практики инновационного образования и недостаточным владением педагогами основами фундаментальных классических наук, в том числе современным методологическим, философским, историко-культурным, психологическим знанием;

- требованиями разработки новых образовательных технологий в условиях формирования «общества знаний» в современной России и недостатком соответствующих условий в системе образования Уральского региона, которые могли бы дать дополнительный импульс для развития подобных процессов;

- потребностями современной школы в качественной подготовке педагогических кадров к внедрению ФГОС нового поколения и недостаточной готовностью ОУ к участию в реализации соответствующих программ дополнительного профессионального образования.

Анализ обозначенных противоречий позволил сформулировать центральную проблему, над которой несколько лет работают участники сетевого взаимодействия: изучение условий и механизмов самоорганизации и саморазвития субъектов инновационной деятельности в условиях сетевого взаимодействия ИАШ УрО РАО. Сетевое взаимодействие предусматривает совместное использование материальных, кадровых и образовательных ресурсов ОУ – членов сети ИАШ УрО РАО (школ-победителей и участников Приоритетного национального проекта образования; ОУ, заинтересованных в методической поддержке развития инновационных процессов), для эффективного решения задач развития образования в регионе. Следует отметить, что сетевые организации не относятся к иерархическим структурам, в них преобладают проектные принципы построения. Сеть скорее может считаться интеллектуальным холдингом, приобретающим черты «оболочной корпорации». В сети ИАШ происходит ориентированный интенсивный обмен информацией, знаниями, научными

проектами, учебными программами, курсами, интеллектуальными, организационными и кадровыми ресурсами.

К числу основных стратегических направлений деятельности УрО РАО следует отнести:

- научно-консультационное и экспертное сопровождение силами научно-образовательных центров УрО РАО инновационных процессов в системе общего среднего образования региона;
- исследование механизмов саморазвития и самоорганизации локальных образовательных систем;
- разработку новых моделей диссеминации инновационного опыта в форме сетевой кооперации;
- повышение профессионализма и социального статуса работников образования посредством включение их в разработку и реализацию инновационных образовательных проектов;
- консолидацию профессиональной деятельности различных образовательных учреждений в рамках сетевого взаимодействия.

Интегративной основой объединения учреждений и педагогов является консультационная поддержка проектной деятельности ИАШ УрО РАО по формированию содержания и организации образования в универсуме инновационной культуры, проявляемая в виде помощи при разработке образовательных программ ОУ, программ развития ОУ или территорий, исследовательских и управленческих проектов и др. Сетевое взаимодействие основывается на стратегии синергизма (И. Ансофф, Х. Итами, Б. Карлофф, Э. Кемпбелл и др.), т. е. получении конкурентных преимуществ за счет объединения усилий двух или большего числа организаций [1]. Наличие эффекта синергизма и умение управлять этим эффектом создает специфическое конкурентное преимущество для участников сетевого взаимодействия, которое проявляется, прежде всего, на уровне конкретных организаций и которое, в конечном счете, реализуется на разных рынках в виде снижения уровня издержек либо в виде приобретения продукцией (в нашем случае образовательными услугами) уникальных свойств.

Стратегия синергизма предполагает повышение эффективности деятельности за счет совместного использования ресурсов (синергия технологий и издержек), рыночной инфраструктуры (совместный сбыт) или сфер деятельности (синергия планирования и управления). Значение этой стратегии заключается, таким образом, в том, что она помогает получить более высокую рентабельность любого производства (процесса) при взаимосвязи организаций, чем в ситуации, когда они управляются раздельно. Многие экономисты считают синергизм важным элементом выбора, разработки и детализации стратегии развития организации. В то же время отмечается, что синергический эффект – каким бы потенциально большим он ни был – не проявится сам по себе, его нужно планировать и извлекать. Образовательная практика также свидетельствует, что эффект совместной деятельности всегда выше простой суммы индивидуальных усилий за счет роста потенциала сотрудничества, расширения взаимосвя-

зей. Таким образом, в сети формируются новая собственность (интеллектуальный продукт) и коллективный собственник. Так как большинство процессов в сети самоорганизуется, то сетевые структуры оптимальны и с точки зрения штата управления процессами.

Нельзя забывать, что сетевое управление базируется на научных законах, на которые следует опираться в процессе развития сети:

- в сетевых организациях в полной мере действует термодинамический закон: «Чем больше способов, которыми может быть достигнуто ожидаемое или желаемое состояние, тем выше его вероятность»;

- сетям свойствен закон «феномен тесного мира». Как бы географически широко не была распределена система, какой бы мощностью континуума она не обладала, максимальное число разделений в сети будет не больше шести, т. е. любую сеть можно пройти за 6 шагов (например, 6 кликов сети Интернет). В 1967 г. американский социолог Стенли Милграм сделал сенсационное заявление: каждого человека на Земле можно связать с любым другим цепочкой из 6 знакомых [6]. Поэтому это свойство сетевой коммуникации получило название «6 ступеней разделения». Дело в том, что в любых других организациях в силу операционной замкнутости коммуникации обрываются на границах их упорядоченности. «Феномен тесного мира» возможен только на границах порядка, отвечающего за устойчивость, и хаоса – стимулирующего развитие. Необходимо отметить, что свойством «тесного мира» обладают не все сети, а только те, в которых высока степень кластеризации и в связи с этим – малая средняя длина между узлами (кластерами). В качестве кластеров в нашем случае выступают базовые школы, научно-методологические семинары, временные творческие коллективы и группы и т. д.;

- сетевые структуры организуются в соответствии с законом безмасштабности. Свойство безмасштабности говорит не о размерах сети, а о подвижности ее внутренней структуры. Связи между ячейками сети распределяются по закону Ципфа – Парето [8]. В одной ситуации конкретный узел сети может иметь одно число связей, в другой – иное;

- степенное (фрактальное) распределение является также причиной появления в сети широко известных феноменов концентрации, рассеяния и синхронизации. В качестве примера феномена концентрации можно привести появление множества новых технологий, приемов и методов, научных работ (проектов, учебных программ и т. д.) в отдельных организациях. Феномен рассеяния заключается в мгновенном распределении актуализированного продукта по большому массиву. Синхронизацией в сети называется самостоятельная подстройка ритмов автоколебательных систем за счет слабого взаимодействия между ними [7].

В случае сети ИАШ УрО РАО механизмы взаимодействия между узлами сети – конкретными учреждениями – определяют принципы саморегуляции. Каждая ИАШ несет в себе определенный функционал и содержание, которые, согласно закону синергии, описанному выше, могут усиливаться в сетевом взаимодействии. Основой функционирования сети яв-

ляются конкретные проекты («временные связи»), создаваемые на базе сетевого взаимодействия на время решения стоящей перед членами сети задачи. При этом вертикальные связи и соподчинения узлов сети могут меняться в зависимости от решаемой задачи.

Таким образом, ИАШ являются уникальными узлами сети, которые вступают во взаимодействие по вопросам создания совместной программы, организации распределенного обучения, выполнения научного проекта, проведения научно-практической конференции по проблеме и т. д. Решение задачи будет сопровождаться изменениями в механизмах взаимоотношений между элементами сети: каждая новая задача может привести к формированию временной иерархической структуры или некоторого соподчинения. Данная методология объясняет принципы функционирования создаваемой распределенной структуры сетевого взаимодействия и определяет функционал узлов сети ИАШ. В рамках разрабатываемой модели сетевое взаимодействие организовано преимущественно на базе информационно-коммуникационных технологий (soft-power-технологии). Выбор такого подхода основан на имеющемся опыте применения сетевого взаимодействия при создании и эксплуатации сайтов, порталов, телекоммуникационных сетей и т. п. Элементарной единицей сетевого взаимодействия выступает образовательное учреждение (инновационно-активная школа), которое

- реализует инновационные образовательные программы;
- имеет опыт исследовательской, экспериментальной и проектной деятельности педагогов и учащихся;
- выстраивает собственную концептуальную модель инновационного поведения школы;
- имеет позитивный статус в окружающем социуме и обладает определенной инвестиционной привлекательностью;
- ориентируется на передовые подходы и технологии становления и инструментального сопровождения нового типа содержания образования.

Конкретной формой организации сетевого взаимодействия инновационно-активных образовательных учреждений (элементарных единиц сети) является инновационная площадка – здесь происходит осуществление и диссеминация системных инноваций в региональной системе образования. Инновационная площадка существует в виде локальной образовательной сети на основе территориальной общности, общности предмета или проблемы в зависимости от желания ОУ. В этих локальных сетях особое место принадлежит базовым учреждениям сети, занимающимся широкой диссеминацией накопленного инновационного опыта, востребованного участниками сетевого взаимодействия. Образовательные учреждения сети в рамках проекта независимы, отношения между ними устанавливаются в границах долгосрочных договорных обязательств, а информацию о внешней среде сеть получает через постоянный интерактивный процесс обмена (взаимодействия) с другими участниками проекта. Организационно-управленческие схемы сетевого взаимодействия в рамках проекта зависят от направления обмена ресурсами и услугами.

В практике работы ИАШ УрО РАО можно выделить две основные организационно-управленческие схемы: паритетного и донорского взаимодействия. В случае паритетного взаимодействия обмен ресурсами и услугами многосторонний, взаимовыгодный. При донорском взаимодействии одна из ИАШ, имеющих наиболее сильные позиции в реализуемом направлении, предоставляет ресурсы и/или услуги, а остальные ими пользуются на безвозмездной или возмездной основе. Организационно-управленческие схемы сетевого взаимодействия выстраиваются относительно каждой конкретной школы, интегрированной в сеть, реализующей инновационную деятельность. Повышенная эффективность соорганизации системы взаимодействий для реализации конкретных социальных функций и достижения заданных целей достигается за счет:

- возможности строить отношения не только от своего имени, но и от сети в целом как представителя сетевой организации, имеющей соответствующий деловой корпоративный статус;

- декларирования школой своих основных информационных ресурсов и источников; определения по согласованию с другими участниками сети принципов их использования в общих или частных целях. В результате существенно повышается информационный потенциал каждого без дополнительных затрат;

- расширения коммуникационной инфраструктуры;

- объединения различных типов материальных ресурсов членов сети ради достижения общей цели: например, формирования совместного исследовательского бюджета, корпоративной рекламы, содержания представительства и т. п.

Основная сложность формирования сети заключается в том, что ее можно вырастить только совместно и постепенно. На сегодняшний день очевидными проблемами при организации сетевого взаимодействия ИАШ являются:

- техническое и технологическое обеспечение сетевого взаимодействия;

- выделение новых педагогических позиций у участников сетевого взаимодействия;

- поиск механизмов продвижения инновационных образовательных программ;

- создание реальных механизмов поддержки сетевых групп и их деятельности со стороны муниципальных и региональных органов власти.

В качестве результатов развития сетевого взаимодействия можно отметить появление следующих возможностей:

- сетевое взаимодействие позволяет комплексно решать сложные педагогические проблемы, которые одной образовательной структуре оказываются не под силу;

- для ИАШ очень важно видеть другие способы решения общей проблемы и благодаря этому, с одной стороны, понимать свое отличие, а с другой – «усиливать» собственную авторскую позицию;

● взаимообмен ресурсами между участниками сети делает каждого из них более устойчивым и мобильным, способным решать сложные системные задачи путем выстраивания системных проектов в связке «ступени школы – система профессионального образования – дополнительное образование – гражданские институты».

Оценка реализации цели и задач данного направления деятельности УрО РАО основывается на критериях результативности и эффективности внедрения предложенной модели.

Критерий результативности выражается показателями научной, методической и социальной результативности инновационной деятельности ОУ, участвующих в проекте.

I. Научную результативность определяют:

1) качественные характеристики исследований в области инновационного образования (новые формы знания и технологий работы с ним), разработанных в инновационно-активных образовательных учреждениях:

- актуальность,
- новизна,
- теоретическая значимость,
- эффективность предложений,
- готовность к внедрению;

2) количественные показатели научной деятельности инновационно-активных ОУ:

- объем и уровень публикаций,
- количество защищенных и готовящихся к защите диссертационных исследований,
- участие ОУ в грантах, конкурсах и научно-практических конференциях.

II. Методическая результативность определяется:

- численностью ОУ, включенных в модель диссеминации результатов инновационной деятельности ОУ, участвующих в проекте;
- количественными показателями организации методической работы с педагогами в различных формах (конференции, семинары, творческие отчеты, круглые столы, консультации, презентации и т. д.);
- наличием и реализацией ОУ собственных программ повышения квалификации.

III. Социальная результативность выражается:

- в доступности инновационного опыта ИАШ широкой педагогической общественности;
- создании широкой сети социального партнерства.

Критерий эффективности определяется также совокупностью показателей.

I. Содержательно-деятельностный эффект связан:

- с разработкой концептуальных оснований деятельности ИАШ;
- реализацией программы научно-консультативного сопровождения инновационной деятельности.

II. Образовательный эффект обеспечивается реализацией следующих направлений:

- подготовкой экспертов и тьюторов по сопровождению процесса диссеминации результатов исследований в области инновационного образования;

- освоением членами сетевого взаимодействия методологического и инструментально-технологического знания, определяющего механизм реализации типологии инновационных школ в реальной образовательной практике.

В рамках данного направления деятельности Уральского отделения РАО разрабатывается модель научно-консультационного сопровождения инновационной деятельности ИАШ УрО РАО, происходит широкая диссеминация опыта образовательных учреждений, оказывающих образовательные услуги современного качества в соответствии с принципами реализации приоритетного национального проекта «Образование». За последние два года силами педагогических коллективов инновационно-активных школ проведено более 270 открытых мероприятий. Педагогические работники ИАШ приняли активное участие в презентации результатов собственной деятельности в ходе пяти международных и всероссийских научно-практических конференций, подготовили четыре учебно-методических пособия, стали лауреатами ряда конкурсов и выставок научно-методических изданий всероссийского, регионального и муниципального уровней.

### Литература

1. Ансофф И. Стратегический менеджмент. Классическое издание. СПб.: Питер, 2009. 344 с.

2. Бондаревская Е. В. В защиту «живой» методологии // Педагогика. 1998. № 2.

3. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным // Вопр. философии. 1992. № 12. С. 3–20.

4. Концепция экспериментальной работы в сфере образования / Ю. В. Громыко, В. В. Давыдов, В. С. Лазарев, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков // Педагогика. 1994. № 6. С. 31–37.

5. Ласло Э. Пути, ведущие в грядущее тысячелетие. Проблемы и перспективы // ВИЕТ. 1997. № 4. С. 87.

6. Милграм С. Эксперимент в социальной психологии. СПб.: Питер, 2001. 336 с.

7. Системы управления: учеб. пособие / под ред. В. В. Мильника, Б. П. Титаренко, В. А. Волочиенко. М.: Экономика и финансы, 2002. 384 с.

8. Яблонский А. И. Стохастические модели научной деятельности. Системные исследования. Ежегодник. 1975. М.: Наука, 1976. С. 5–42.

# ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37. 014. 15

Г. У. Матушанский,  
Л. В. Борзилова

## НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ РЕГУЛИРОВАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ ПРИ ВХОЖДЕНИИ В БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС

*Аннотация.* В статье рассмотрены нормативно-правовые основы регулирования высшего образования России в ходе интеграции в Болонский процесс. Проанализированы нормы российского образовательного права, формализованные в виде законов, подзаконных и локальных нормативных актов. Приведена систематизация норм образовательного права Российской Федерации на федеральном, региональном и муниципальном уровнях. Дан анализ основополагающих нормативно-правовых документов, формирующих правовое поле единого образовательного пространства в Европе при реализации Болонского процесса. Рассмотрены варианты систематизации нормативно-правовых актов области высшего образования, среди которых выделяются кодификация, инкорпорация и консолидация.

*Ключевые слова:* нормы образовательного права, Болонский процесс, систематизация нормативно-правовых образовательных актов.

*Abstract.* The paper deals with the standard and legal bases of regulation of higher education of Russia while integrating into the Bologna process. The standards of the Russian law of education are analyzed. Their classification on the federal, regional and municipal levels is given. The paper also analyzes the main standard and legal documents of the European integrated educational environment and considers some variants of classification of the standard and legal documents used in higher education, such as codification, incorporation and consolidation.

*Index terms:* standards of the law of education, Bologna process, classification of the standard and legal documents on education.

В настоящий момент российское образование находится в процессе интеграции в единое образовательное пространство, основные критерии формирования которого регламентированы Болонской декларацией. Цель участия России в Болонском процессе состоит не только в том, чтобы адаптировать отечественную систему в духе данной декларации, но и в том, чтобы сохранить лучшие традиции российского образования. В национальной доктрине образования Российской Федерации отмечено, что государство призвано обеспечить «интеграцию российской системы

образования в мировое образовательное пространство с учетом отечественного опыта и традиций...» [4].

В данной статье мы акцентируем внимание на проблеме нормативно-правового обеспечения системы высшего образования, считая, что только четкое регламентирование хода преобразований, а также конкретизация правового статуса участников образовательных правоотношений позволят реально обеспечить достижение должного уровня качества образования как приоритетного направления Болонского процесса.

Законов прямого действия в области образования, по существу, в Российской Федерации до 90-х гг. прошлого века не было. Современное образовательное право возникло на базе первого в России Закона «Об образовании», принятого в 1992 г. Тем не менее история законодательства в образовании насчитывает уже почти пять веков. Результаты проведенного нами ретроспективного анализа становления образовательного права в России позволили проследить зависимость характера диспозиций нормативно-правовых актов от политической (национальной) идеологии. Это обусловлено функциональной значимостью образования как социального института, формирующего образ конкретного социума через воспитание и обучение нового поколения. Нами выделены исторические периоды российского этногенезиса, определены парадигмальные установки рассматриваемых исторических эпох, новеллы в законодательстве и традиции национальной высшей школы (табл. 1).

Таблица 1

Развитие системы образовательного права в России

Период	Парадигма	Новеллы в законодательстве	Традиции национальной высшей школы
1	2	3	4
Допетровская эпоха (XIX–XVII вв.)	Православный аскетизм	Обычное право. Соединение языческих традиций и восточного православия (греко-византийского культурно-образовательного характера). Формальное право	Патриархально-родовой характер, идеологизированность, элитарный характер образования с индивидуальной формой обучения, практико-ориентированное образование
Период абсолютизма (XVIII – начало XIX в.)	Евроцентризм	Переход от сословного общества к гражданскому, создание национальной образовательной системы, образование – карьерный путь, ломка традиций	Институционализация, сословность образования, профессионализация педагогической деятельности, заимствование европейского континентального опыта, интеграция науки и образования, автономия университетов

Окончание табл. 1			
1	2	3	4
Буржуазная монархия (середина XIX – XX в.)	Идеология «официальной народности»	Систематизация законодательства. Формирование национальной контролируемой властью секуляризированной системы образования, сочетание авторитарности, национализма, клерикализма и в то же время демократизации образования	Сохранение традиций сословности образования, система университетского образования как социальная база интеллектуальной элиты, государственный надзор за образовательной деятельностью учебных заведений
Советская республика (1917–1931)	Пролетаризация и советизация образования	Законодательное закрепление права на образование каждого члена общества, отделение религии от школы, возможность выбора языка образования (национальные школы), совместное обучение, доступность образования, обязательное начальное образование	Идеологизированность образования, трудовое воспитание, политехничность, светскость образования, совместное обучение, комплексность образовательных программ, коллективизм и самоуправление
Государственно-партийный социализм (1931 – начало 60-х гг.)	Тоталитаризм коммунистической идеологии	Государственная монополия, упразднение самоуправления, введение унифицированных учебных планов, стандартных программ и учебников, единого режима занятий	Системность (стройная структура преемственных образовательных подсистем), унификация принципов – безальтернативность содержания и организации учебного процесса, отказ от дифференциации в обучении
Кризис социализма (1960–90-е гг.)	Десакрализация евроцентризма	Переход к всеобщему среднему образованию, эгалитаризм, возврат частных структур, вариативность, диверсификация образования, плюрализм, коммерциализация	Бюрократизация, унификация, профессионализация образования, тенденции идеологизации содержания высшего образования, поликультурное воспитание

Итак, становление древнерусской государственности происходило на основе соединения язычества и византийского православия, что изначально определило аскетизм и патриархальность в воспитании и образовании. Институционализация образования в XVIII в. осуществлялась на базе западного европейского континентального опыта, следуя принципам интеграции науки и образования, автономности университетов, тенденции к светскости образования. Последующие периоды характеризуются отклонением от евроцентризма и зарождением традиций национальной российской высшей школы: государственной монополизации образовательной системы, академичности и стандартизации (унификации) образовательных программ, доступности образования [1]. В качестве «точек соприкосновения» с требованиями Болонского процесса мы можем назвать: светский характер и доступность образования, единение высшего образования и исследовательского пространства, поликультурность воспитания, профессионализацию образования.

Базовым элементом системы права выступает «норма». Норма образовательного права – это опосредованное и гарантируемое государственной волей властное общеобязательное и формально-определенное веление в виде установления или предписания (правила), выступающее исходным звеном права как социального регулятора отношений в области образования. Образовательные нормы носят комплексный характер (так называемые «метанормы») и структурированы в виде общей и особенной частей. «Метанормы» делятся на преципионные и комиторные. Общая часть (преципионные нормы) отражает особенности тех элементов образовательного пространства, которые объективно нуждаются в правовом урегулировании нормами различных отраслей права (субъекты образовательных отношений, управление образовательной системой, статус образовательного учреждения, элементы образовательной деятельности и т. д.) Именно эти особенности осуществляют «привязку» отраслевых юридических норм к сфере образования. Примерами могут служить ст. 43 Конституции РФ, статьи главы I «Общие положения» Закона РФ «Об образовании» – это нормы, затрагивающие обучение и воспитание как процессы образовательной деятельности. Особенная же часть (комиторные нормы) образовательно-правовой нормы отражает те цели и задачи, которые преследуются и решаются конкретной отраслью права, регулирующей определенный круг образовательных отношений, что обуславливает мобильность и динамичность данной части образовательных норм ввиду многообразия аспектов образовательного пространственного поля (например, в области трудовых, гражданско-правовых или финансовых отношений) [8].

Нормы формализуются в нормативно-правовых актах, которым свойственна классификация по юридической силе на законы, подзаконные и локальные нормативные акты. Система российского права относится к романо-германской правовой семье, для которой характерна кодификация нормативных актов и группировка норм по отраслям в зави-

симости от предмета и методов правового регулирования. Формально-юридический подход к изучению права является традиционным и присущим юридической науке [6].

Система внутригосударственных источников права, регулирующих отношения в сфере высшего образования, формируется на трех уровнях – федеральном, региональном и местном (муниципальном). Данная трехуровневая система сформировалась сравнительно недавно – с 1 января 2006 г., когда вступил в силу Федеральный Закон от 31 декабря 2005 г. № 199-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ в связи с совершенствованием разграничений полномочий». Итак, система российского образовательного права включает в себя элементы трех уровней:

- федерального (законы, подзаконные нормативно-правовые акты);
- регионального (законы, подзаконные нормативно-правовые акты);
- локального (муниципальные нормативно-правовые акты).

На современном этапе сложившаяся система нормативно-правовых актов Российской Федерации является достаточно сложной и многообразной и включает в себя более двух тысяч законов и иных нормативно-правовых актов, содержащих преципионные и комиторные нормы. Необходимость их систематизации очевидна [2].

Общему построению системы законодательства в любом государстве свойственно деление на законы и подзаконные нормативные правовые акты. Законы содержат основополагающие первичные нормы, базовые положения по основным вопросам государственно-правовой общественной жизни. Основным законом страны – это конституция, она декларирует принципы построения национальной правовой системы. Согласно ст. 15 Конституции РФ в Российской Федерации провозглашен приоритет норм международного права, следовательно, иерархия образовательных нормативно-правовых актов РФ должна быть скорректирована согласно международным тенденциям. Нами составлено Древо нормативно-правового обеспечения высшей школы РФ как модель систематизации нормативно-правовых актов (рис. 1).

Под «профильными» нормативно-правовыми актами понимаются те нормы, которые регулируют собственно отношения в сфере высшего и послевузовского профессионального образования. «Непрофильные» нормы регулируют сопутствующие отношения, например трудовые отношения и социальное обеспечение участников образовательных правоотношений, льготы участников образовательных отношений и т. д.

Итак, научно обоснованная систематизация правовой информации позволит в более короткий срок оценить весь массив действующего законодательства, выявить несогласованность, противоречивость и пробелы правового регулирования конкретного правового поля, в частности образовательного. Принято выделять три вида систематизации нормативно-правовых актов: кодификацию, инкорпорацию и консолидацию [6].

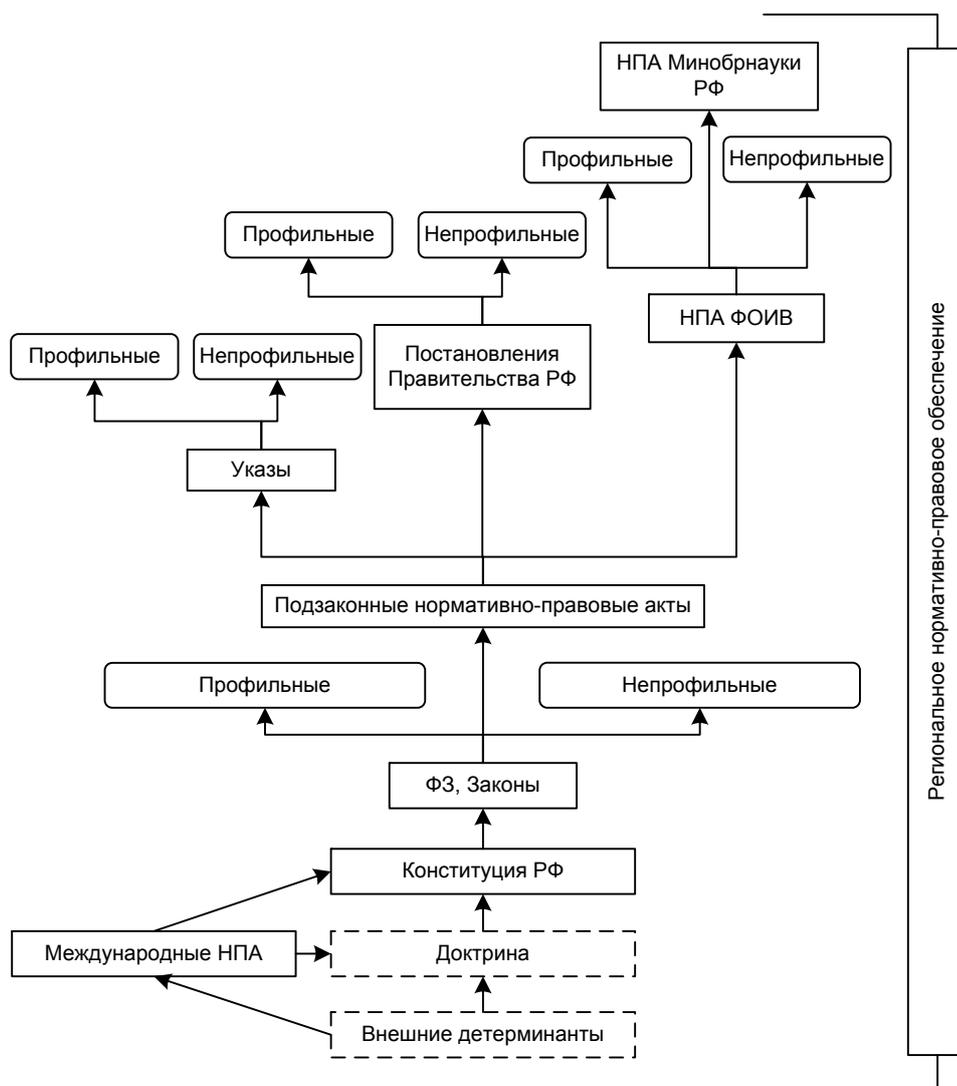


Рис. 1. Древо нормативно-правового обеспечения высшей школы РФ:  
НПА – нормативно-правовые акты; ФЗ – федеральные законы; НПА ФИОВ –  
нормативно-правовые акты федеральных исполнительных органов власти

Кодификация охватывает как внешнюю, так и внутреннюю обработку актов. В ходе кодификационных работ осуществляются не только классификация нормативных актов, но и внесение в их содержание существенных изменений и дополнений, отменяющих устаревшие принципы и нормы, и создание новых актов. Она может осуществляться только правотворческими органами государства и является разновидностью

правотворчества. Подготовка и принятие Кодекса Российской Федерации об образовании является кардинальной мерой, призванной обеспечить наиболее полное соответствие системы действующих норм права современному состоянию образовательных отношений и устранить большую часть недостатков, имеющихся в действующих федеральных законах и иных нормативно-правовых актах, принятых по вопросам образования. Проект Кодекса об образовании РФ планировалось внести на рассмотрение в Государственную думу РФ в начале 2010 г.

Инкорпорация основывается только на внешней систематизации или простой классификации нормативных актов по определенным тематическим признакам: предметному и (или) хронологическому. Инкорпорация бывает официальной и неофициальной. Официальная инкорпорация осуществляется компетентными органами. Примером является собрание актов Президента и Правительства Российской Федерации. Они не относятся к новым нормативным актам, а служат лишь способом (формой) опубликования и перепубликования действующих нормативно-правовых актов в обобщенном и упрощенном виде.

Консолидация представляет собой промежуточное звено, нечто среднее между кодификацией и инкорпорацией. В процессе консолидации несколько нормативных актов объединяются в один. При этом нормы права, включенные в прежние акты, излагаются в логической последовательности, устраняются повторы и противоречия. Однако консолидация не вносит существенных изменений в правовое регулирование общественных отношений. В результате консолидации также создаются сборники законодательства, которые обычно носят неофициальный характер. Здесь нормы права соединяются по признаку их относимости к одному виду деятельности, например образованию. Отдельные нормативные акты при консолидации включаются в сборники как в целом (например, Закон РФ «Об образовании»), так и в выдержках (например, статьи Положения о службе в органах внутренних дел (ОВД) и Закона о милиции, в которых закрепляются вопросы обучения в вузах и средних специальных учебных заведениях ОВД). Акты консолидации обычно используются как юридические пособия для лиц, занятых в соответствующих сферах деятельности. Например, пособие «Управление школой: ведение документации и нормативная база» предназначено директорам школ, другим руководителям образовательных учреждений и их заместителям для оптимизации работы с нормативно-правовыми, отчетными и аналитическими документами. Таким образом, для анализа современного состояния образовательного законодательства в Российской Федерации необходимо систематизировать всю совокупность соответствующих нормативно-правовых актов.

В образовательно-правовой литературе есть иные варианты систематизации нормативно-правовых актов в области высшего образования. В частности, В. М. Сырых [5] предлагает следующие направления прове-

дения такой работы. Первый путь – принятие кодекса об образовании Российской Федерации, который позволил бы аккумулировать и интегрировать все положительное в существующем законодательстве и стал бы единым, авторитетным и эффективно действующим образовательным законом прямого действия на территории всего государства. Второй путь представляет собой последовательное увеличение массива законодательных актов посредством разработки и принятия федеральных законов в определенной последовательности с учетом реальных требований современности, но имея конечной целью также создание кодекса об образовании на основе уже достаточно полно созданной законодательной базы в области образования. Третий путь состоит в необходимости разработки федеральных законов по мере возникновения и «смягчения» «острых» ситуаций в системе образования, разрешение которых можно осуществить только законом.

Поскольку ст. 15 Конституции РФ в Российской Федерации провозглашает приоритет норм международного права, вся иерархия образовательных нормативно-правовых актов РФ должна быть скорректирована согласно международным тенденциям. В контексте данной статьи речь идет о нормативно-правовом обеспечении единого Европейского образовательного пространства.

С позиции системно-исторического и формально-юридического подходов мы можем разбить процесс формирования единого Европейского образовательного пространства на два этапа. Первый (детерминирующий) этап, закладывающий предпосылки для создания юридической базы единого Европейского образовательного пространства, связан с принятием Лиссабонской конвенции 1997 г. и дополняющих ее документов. Второй (базовый) этап содержит системообразующие нормативные акты, формирующие единое Европейское пространство высшего образования, и системоразвивающие нормативные акты, обеспечивающие реализацию основных направлений Болонского процесса (признание дипломов/квалификаций, качество образования, занятость и мобильность, развитие профессионального образования, обучение в течение всей жизни, единое научно-исследовательское пространство).

Анализ основополагающих нормативно-правовых документов, формирующих правовое поле единого образовательного пространства в Европе, показывает, что первые шесть направлений Болонского процесса были намечены Болонской декларацией: принятие системы легко читаемых и сравнимых степеней; введение двухуровневой структуры высшего образования (бакалавр – магистр); применение кредитной системы (при этом система ECTS (Европейская система переноса кредитов) признается как общеевропейская); расширение мобильности студентов, преподавателей, исследователей и управленцев; развитие сотрудничества в области качества образования; усиление европейского измерения в высшем образовании (единые европейские оценки). Три направления были добавлены

в 2001 г. (Пражское коммюнике): образование в течение всей жизни как актуальная стратегия европейских вузов; роль студенчества в осуществлении реформ; повышение привлекательности вузов Европы (борьба за престиж, умы, деньги). Десятое направление появилось в 2003 г. (Берлинское коммюнике) – взаимодействие единого образовательного и единого исследовательского пространств и роль докторантуры как третьего цикла структуры высшего образования. Таким образом, в результате вводится трехуровневая система высшего образования: бакалавриат (степень бакалавра), магистратура (степень магистра), докторантура (степень доктора). Высшее образование и научные исследования были обозначены как один из приоритетов ближайшего времени. Наряду с приоритетностью развития научных исследований и инноваций была подчеркнута необходимость приведения квалификаций докторского уровня в соответствие с системой квалификаций высшего образования на основе компетентностного подхода.

В качестве новых, дополнительных приоритетов министры согласовали направления по присуждению и признанию двойных дипломов, в том числе докторских степеней, а также необходимость внедрения национальных систем квалификаций. Ранее заявленная приоритетность обучения в течение жизни в 2005 г. получила дополнительную конкретизацию: создание в системе высшего образования возможностей реализации гибких траекторий обучения, включая процедуры признания ранее полученного образования. Новые направления вошли в качестве параметров критического анализа в национальные доклады стран к 2007 г.

Лондонское и Лиссабонское коммюнике ориентируют на перспективы развития высшего образования после 2010 г. Один из основных вопросов Лондонского коммюнике 2007 г. – развитие Болонского процесса после 2010 г. В нем отмечено, что 2010 г. может стать годом перехода от Болонского процесса к Европейскому пространству высшего образования. Наряду с этим большое внимание уделено развитию мобильности и подготовке специальных докладов стран-участниц по этой тематике к 2009 г. и формированию международной сети экспертов для обмена информацией [3].

Лиссабонская декларация, принятая на четвертом съезде Европейской ассоциации университетов 13 апреля 2007 г., получила название «Университеты Европы после 2010 года: многообразие при единстве целей». Она отличается тем, что в ней впервые достаточно четко обрисованы контуры той цели, к которой должен подойти Болонский процесс. Наиболее соответствующей массовому характеру высшего образования называется диверсифицированная система высшего образования, предполагающая наличие университетов различной направленности и специализации. При этом университеты считают себя основной движущей силой разработки структур и стратегий международного сотрудничества, а также обменов на институциональном, национальном и европейском

уровнях. Более того, практически во всех аспектах Европейского пространства высшего образования университеты претендуют на главенствующую роль, оставляя государствам такую функцию, как создание более гибких законодательных и регуляторных условий [7].

Рассмотренные декларации «работают» на реформы высшего образования во всей Европе, на создание глобального европейского образовательного пространства. Сегодня Европа Знаний – важнейший фактор социального развития, который может обеспечить всем гражданам необходимый уровень компетентности для ответа вызовам нового тысячелетия, помочь осознать общность ценностей и принадлежность к единому социальному и культурному пространству. Роль образования и сотрудничества в этой сфере повсеместно признана первостепенной. Результаты анализа системы нормативного обеспечения единого образовательного пространства в Европе представлены на рис. 2.



Рис. 2. Нормативно-правовые основы формирования единого Европейского образовательного пространства

Подводя итог, можно констатировать, что в целом нормы, регулирующие образовательные правоотношения в РФ, соответствуют одному из требований системности: они связаны общим предметом правового регулирования и относительно согласованы между собой. Однако в полной мере согласованности в таком значительном массиве норм достичь не удастся, поэтому здесь имеются и пробелы, и несоответствия, и противо-

речия. Конечно, для устранения указанных недостатков необходимо внести изменения и дополнения в действующее законодательство с учетом направлений государственной политики в области образования, но этого недостаточно. Необходима научно обоснованная систематизация образовательно-правовых норм.

### Литература

1. Борзилова А. В., Матушанский Г. У. Образовательное законодательство в России – ретроспективный взгляд // Вестн. Казан. гос. энергет. ун-та. 2009. № 2. С. 134–143.
2. Борзилова А. В., Матушанский Г. У. Правовые основы регулирования высшего образования в Российской Федерации // Вестн. Казан. гос. энергет. ун-та. 2009. № 3. С. 98–108
3. Лондонское коммюнике министров высшего образования «К Европейскому пространству высшего образования: откликаясь на вызовы глобализованного мира». Conference of European Higher Education Ministers (London, 17–18 May 2007) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.sgu.ru/node/30371>.
4. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/46741>.
5. Сырых В. М. Введение в теорию образовательного права. М.: Центр образовательного законодательства РФ, 2002. 340 с.
6. Теория права и государства: учебник / под ред. проф. В. В. Лазарева. М.: Право и Закон, 1996. 424 с.
7. Ширин С. С. Ключевые аспекты документов Болонского процесса. Международные образовательные связи: онлайн-конференция, 2007 г. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://mgs.org.ru/?p=39>.
8. Ягофаров Д. А. Правовое регулирование системы образования: учеб. пособие. М.: Владос, 2008. 399 с.

# ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 37.013

С. А. Иванов,  
Т. А. Ворошилова

## СОВРЕМЕННОЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОТ ЭКОЦЕНТРИЗМА – К НООСФЕРНОМУ МИРОВОЗЗРЕНИЮ

*Аннотация.* В статье рассматриваются основные направления современного экологического образования – ноосферное образование и образование для устойчивого развития, их педагогический потенциал в развитии целостного, ноосферного мировоззрения школьников. Описываются модели ноосферного образования, функционирующие в общеобразовательных школах Свердловской области. Приведены результаты диагностических исследований, подтверждающих эффективность этих моделей и позволяющих выявить разнообразные возможности применения знаний выпускниками.

*Ключевые слова:* экологическое образование, ноогуманизм, образование для устойчивого развития, ноосферное образование, ноосферное мировоззрение, профильное обучение.

*Abstract.* The paper considers the basic directions of modern ecological education, i.e. noosphere education and ecologically sustainable development education, as well as their pedagogical potential in development of complete, noosphere outlook of students. Models of noosphere education used in comprehensive schools of Sverdlovsk region are described and diagnostic research data confirming their efficiency and showing the ways the school-leavers can use them are given.

*Index terms:* ecological education, ecologically sustainable development education, noosphere education, noosphere outlook, profile training.

Веками образование отражало господствующее миропонимание. В зависимости от того или иного понимания мира, человека, его места в мире, смысла существования возникали и получали развитие различные парадигмы образования. Проблема человека, человека и мира, будучи важнейшей философской проблемой, непосредственно отражается в педагогике, образовательной практике. От ее решения, в свою очередь, зависит решение трех принципиальных вопросов образования – зачем, чему и как должен учиться человек. Первый из них связан с целями образования, второй – с его содержанием, и третий – с методами обучения и воспитания.

Важнейшие цели образования, особенно отечественного, всегда были связаны с вечными ценностями, или *ценностями Бытия* (А. Маслоу), среди которых – Истина, Любовь, Красота, Свобода, Справедливость, Толерантность и др. Однако современная школа все дальше уходит от этих приоритетов. В настоящее время акцент в целеполагании общего образования отчет-

ливо смещается от формирования *духовно-нравственного Человека* – к развитию *человека успешного*, заинтересованного, главным образом, в получении тех знаний и умений, которые помогут поступить ему в учреждения профессионального образования и сделать карьеру. При этом основной смысл образования – *мировоззренческий* – неизбежно теряется.

В методологии науки под *мировоззрением* понимается совокупность взглядов, оценок, принципов, определяющих обобщенное видение, понимание мира, места в нем человека и вместе с тем жизненные позиции, программы поведения, действий людей.

В педагогической теории и практике данное определение важно для выявления основных направлений, вырабатывающих у растущей личности понимание мира и своего места в нем, определяющих отношение человека к миру, другим людям и самому себе. Мировоззрение, таким образом, формирует личностные структуры человека. Возникающее в результате взаимодействия с окружающей действительностью, *мировоззрение* понимается как сложное взаимодействие интеллектуальных и эмоциональных качеств, единства субъективно окрашенных знаний о природе, обществе и человеке, целостного понимания происходящего и жизненных позиций.

Проведенное нами исследование состояния целостности мировоззрения выпускников общеобразовательных школ позволяет говорить о разрозненности различных областей знания, когда они «лежат в голове как на кладбище, не зная о существовании друг друга» (К. Д. Ушинский). Так, большинство старшеклассников не воспринимают различные области знания (науку, религию, философию, культурологию) как равноценные компоненты культуры, более того, не имеют о них четких представлений (относительно верно определяют науку – 4%, религию – 8%, философию – 19%, этику – 8% опрошенных). Школьники также имеют поверхностные представления об этических принципах, регулирующих отношения в социоприродной среде. В нашем исследовании только 15% старшеклассников смогли сформулировать такие принципы, назвав заповеди Библии, нравственные качества (отсутствие зависти, корысти, любовь к ближним, миролюбие и др.).

Еще одна существенная проблема современного общего образования заключается в том, что школа не учит человека быть счастливым, не создает условия для осознания им своего предназначения, смысла существования. Актуальность данной проблемы обусловлена тем, что современные СМИ, и конкретно реклама, ориентируют смысл жизни на материальные ценности, более того – создают чувство постоянной неудовлетворенности, вызывая у человека желание потреблять все больше и больше. Естественно, это не может не сказываться на растущем мировоззрении личности школьника.

Как отмечают в этой связи К. Вебстер, М. А. Жевакова и др., «рост доходов не вызывает роста счастья. Со времени окончания Второй мировой войны жители развитых стран становились все богаче. Они все больше путешествуют, живут дольше и становятся все здоровее. Но они не становятся все более счастливыми» [2, с. 38].

Очевидно, что эффективность современного образования в плане формирования человека, живущего в гармонии с окружающим миром, зависит от создания в школе системы образования, ориентированной на развитие целостного мировоззрения, основанного на духовно-нравственных ценностях. Такая образовательная система востребует экологическое образование как отдельную содержательную линию образовательного процесса.

Экология как область знания носит междисциплинарный характер, она позволяет обобщить в образовательном процессе научные, культурологические, философские и этические знания, художественное образование, эстетическое воспитание, познавательную, творческую, трудовую и экологическую деятельность школьников. Это определяет содержательное поле образовательной модели школы, позволяет строить его на основе интеграции и гуманизации различных областей знания.

Анализ теории и практики, направлений современного экологического образования показывает, что оно основывается на концептуальных идеях, соответствующих *экоцентрическому экологическому сознанию*. Эти идеи следующие.

1. *Ноогуманизм*, которому, согласно Г. П. Сикорской, свойственно «стремление человеческого сообщества к состоянию коэволюции с биосферой, утверждение ценности жизни во всех ее проявлениях, гармоническое взаимодействие человека с природой (включая Космос) и ответственность его как единственного разумного существа на планете за жизнь на Земле» [9, с. 23]. Понятие «ноогуманизм» связано с концепцией ноосферы, развитой отечественными мыслителями – В. И. Вернадским, Н. Н. Моисеевым, А. Д. Урсулом. Последний считает концепцию ноосферы наиболее перспективной в мировоззренческом плане, на базе которой должна проявиться развернутая теория будущего человечества» [12].

2. *Обеспечение устойчивого развития человеческого общества*, которое позволит на долговременной основе создать условия для стабильного экономического роста, не приводя к глобальным изменениям природной среды. Понятие «устойчивое развитие» имеет достаточно много определений, однако все они объединены идеей взаимодействия (а не воздействия) человека и природы, экономического и социального развития цивилизации с учетом перспектив будущих поколений. Таким образом, необходимо признать, что «устойчивое развитие не будет происходить там, где не происходит приобретение и осмысление знаний, нового опыта» [2, с. 55].

3. *Взаимная зависимость экологических и социальных проблем на глобальном, региональном и локальном уровнях*, что, с одной стороны, позволяет развивать у учащихся планетарное мышление, а с другой – воспитывать социальную активность, экологическую и нравственную культуру с учетом особенностей и преимуществ местного социума.

В последнее десятилетие четко оформились два основных и близких по сути направления экологического образования – образование для устойчивого развития (ОУР) и ноосферное образование.

Образование для устойчивого развития призвано предлагать учащимся:

- понятие о путях и перспективах реализации концепции устойчивого развития;
- учет потребностей местных сообществ, необходимых для обеспечения их устойчивости и уменьшения воздействия каждого человека и общества в целом на окружающую природную среду;
- навыки и опыт убеждения и вовлечения в процесс принятия решений относительно социально-экономического развития местных социумов (с учетом экологических аспектов) большинства представителей местных сообществ (представителей органов власти, общественности, населения);
- условия для становления постматериальной системы ценностей, основанной на осознанном ограничении потребностей, ориентированной не на количественный рост, а качественное развитие (гуманизм, свобода, творчество, нравственность, ориентация на диалог и сотрудничество, профессионализм, самореализация, качество жизни, понимание своей роли в природе и ответственности за ее восстановление и сохранение для будущих поколений) [2].

Таким образом, образование для устойчивого развития шире, чем экологическое или естественнонаучное образование: оно интегрирует в себе экологические, экономические, этические, социологические, философские и научные знания. Поскольку такое образование нацелено на вовлечение учащихся в активную практическую деятельность, оно часто осуществляется методами и технологиями, основанными на взаимодействии (работа в группах, совместная работа над исследовательскими проектами, дискуссия, круглый стол и др.).

Методологической основой *ноосферного образования* служат идеи антропокосмизма, активной эволюции, всеединства, панэтизма, экологического и нравственного императивов русских философов-космистов – В. И. Вернадского, К. Э. Циолковского, А. Л. Чижевского, Н. А. Бердяева, Н. Г. Холодного, Н. Н. Моисеева. Они соответствуют *антропокосмическому экологическому сознанию*, для которого характерны: 1) ориентированность на экологическую целесообразность; 2) восприятие природных объектов как полноправных субъектов, партнеров по взаимодействию с человеком; 3) восприятие мира как психофизического единства, где все связано со всем.

Идеи русских космистов мы относим к приоритетным в методологии современного образования. Такая основа поможет соединить в школьном образовании «горнее и дальнее», физику и лирику, осуществить обучение «не по предметам, а по проблемам» (В. И. Вернадский).

Следует отметить, что идеи русского космизма могут (и должны) присутствовать в школьном образовании как имплицитно (являясь методологической, философской основой образования), так и эксплицитно – во время уроков учащиеся работают с первоисточниками – анализируют философские и научные тексты, выносят оценку суждениям, участвуют в проблемных дискуссиях, разрабатывают свои программы развития социоприродной среды, практически участвуют в них (метод проектов). Наша педагогическая практика показала высокую эффективность таких уроков. Во время занятий

учащиеся развиваются интеллектуально, духовно, творчески, у них формируется высокий познавательный интерес. Отдельные тексты первоисточников доступны даже учащимся начальной школы, важно при организации таких уроков правильно определить зону ближайшего развития школьников, адекватно подобрать методы и технологии образования.

Особенно продуктивна для педагогики идея *ноосферы*, которая разрабатывалась В. И. Вернадским, а позднее была развита современными мыслителями, в частности А. Д. Урсулом и Н. Н. Моисеевым. Обобщая их представления, мы определяем ноосферу как *область единства (гармонии) природы и общества, в которой разум и духовно-нравственные приоритеты являются определяющими факторами развития цивилизации*. Именно такое определение «ноосферы» как своеобразная программа, цель развития общества позволяет констатировать, что образование, направленное на развитие целостного мировоззрения, экологического сознания и духовно-нравственных качеств личности, может быть названо *ноосферным*.

Важнейшей задачей ноосферного образования является развитие в процессе обучения и воспитания *ноосферного мировоззрения* личности, которому, по нашему мнению, должны быть присущи следующие основные черты: 1) основанность на ключевых идеях философии русского космизма, отмеченных выше; 2) целостность, базирующаяся на интеграции различных областей знания (научного, гуманитарного, этического, философского, культурологического); 3) осознание человеком себя и своего места в окружающем мире, своего предназначения; 4) владение нормами социоприродной (ноосферной) этики, практическое следование им в своих поступках.

Ноосферное образование как особое направление педагогики является инновационным, его теоретические и практические основы в настоящее время активно разрабатываются учеными. Для ноосферной школы приоритетными признаются вопросы становления личности, ее мировоззрения, внутреннего мира, духовно-нравственных ценностей.

Данные тенденции обобщаются в определении, данном Г. П. Сикорской. Под *ноосферным образованием* (как целостной педагогической системой) автор понимает опережающее образование, создающее условие для развития Человека с коэволюционным мировоззрением, чувствующего и осознающего себя частью Космоса, несущего ответственность за жизнь в любом ее проявлении» [11, с. 88].

Кроме того, Г. П. Сикорская выделила четыре основных содержательных вектора ноосферного образования [10], которые, на наш взгляд, четко позволяют конструировать образовательный процесс, его модели в школе:

- *рационализм эмпирических обобщений* – обобщения, основанные на концентрированном опыте человечества, касающемся, прежде всего, взаимоотношений «человек – общество – природа»;

- *экологический императив (запрет)* – определенные ограничения в поведении и действиях людей, нарушение которых приносит ущерб социоприродной среде;

- *глобалистика* – образовательный вектор, основанный на глобальном и ноосферном мышлении и позволяющий расширить сознание до масштабов биосферы и Космоса;

- *эвдемоническая педагогика* – наука, позволяющая развивать стремление к счастью, высочайшей культуре и нравственности, которые возникают у людей в общении с природой и друг другом.

На наш взгляд, ни одно из существующих направлений образования не тождественно ноосферному. От экологического образования ноосферное отличается, во-первых, своей гуманитарной составляющей, без которой невозможно развитие коэволюционного мировоззрения, становление духовно-нравственной личности. С этой точки зрения ноосферное образование имеет свои истоки в экологическом образовании, но оно вышло за его пределы, охватив гуманитарное и философское знание.

Во-вторых, ноосферное образование ориентировано на формирование человека эпохи ноосферы (этим и определяется, по нашему мнению, уместность его названия) – человека духовного, самосовершенствующегося, умеющего и желающего жить в гармонии с окружающим миром, иначе говоря, счастливого. Таким образом, ноосферное образование является опережающим, ориентированным не на то, что есть сегодня и будет завтра, а на то, *что должно быть*. Прежде всего, это относится к состоянию общества и биосферы, которые должны находиться в состоянии *коэволюции* (совместной, непротиворечащей друг другу эволюции), *устойчивого развития* (без нанесения ущерба будущим поколениям). Так школа становится «мастерской человечности» (Ш. А. Амонашвили), очагом гармонии, «пассионарной точкой ноосферы» (Н. Н. Моисеев).

В ноосферном образовании даже при традиционном предметном образовании существенно возрастает роль интегрированных курсов и организации образовательного процесса не по предметам, а по проблемам, что позволяет вовлекать в учебный процесс различные области знания, включая религиозное и философское. Все это способствует развитию целостного мировоззрения, основу которого составляют *эпистемные (сущностные)* знания о мире, обществе и человеке.

Актуальность ноосферного образования и образования для устойчивого развития востребует адекватные формы и методы обучения и воспитания личности. Необходима *педагогика развития ноосферного мировоззрения*, в связи с чем следует отметить следующее.

Отдельные аспекты такой педагогики уже освещались в трудах отечественных мыслителей. В частности, выдающийся отечественный педагог К. Н. Вентцель разработал положения *космической педагогики*. У человека с космическим сознанием, согласно Вентцелю, происходит освобождение от всего мелкого, ограниченного, его душа наполняется свободой, беспредельно широкой творческой любовью к жизни, к человечеству, т. е. осуществляется духовно-нравственное преображение человека [11, с. 92].

Общепринятое представление о мировоззрении как совокупности представлений о мире, оценок, установок, жизненных позиций, программ

поведения, действий людей позволяет нам выделить несколько психолого-педагогических принципов развития ноосферного мировоззрения.

1. *Обогащение процесса познания разнородными знаниями из различных источников познания мира:* науки, религии, философии, культурологии. Это должно обеспечить пред-понимание учащимися социоприродной среды как целостной системы. В дальнейшем процесс познания должен строиться концентрически: рассмотрение тех же проблем, но на более глубоком уровне, вовлечение понятий все большей емкости, интеграция и синтез знания о частях.

2. *Развитие ноосферного мышления,* для которого характерны такие качества, как интегративность, нелинейность, творческий, критический и рефлексивный характер.

3. *Вовлечение в процесс мышления эмоций и чувств, аксиологизация знаний.* Это служит важнейшей предпосылкой становления и развития сакрального отношения к окружающему миру, ценностных установок, принципов *ноосферной этики*. Необходимость полноценного развития экологического сознания растущей личности по трем каналам (когнитивному, перцептивному и практическому) обосновали С. Д. Дерябо и В. А. Ясвин [4], а Г. П. Сикорская разработала методы и технологии сенсорного восприятия окружающего мира в образовании [10].

4. *Диалоговый характер обучения.* Поскольку он составляет основу бытия и мышления человека в XXI в., то очевидно, что школьник должен научиться мыслить и жить в условиях множественности культур.

Теоретические положения ноосферной педагогики, единые в своей философско-методологической основе, могут по-разному преломляться в практической деятельности, порождая многообразие *моделей ноосферного образования*. Эта вариативность обусловлена географическими особенностями образовательных учреждений, их кадровым обеспечением, возможностями самостоятельно конструировать учебный план, образовательную программу, концепцию и программу развития, модель управления, локальные нормативно-правовые акты, включая устав школы.

В соответствии с рассмотренными выше концептуальными идеями и педагогическими принципами нами были разработаны три модели ноосферного образования, успешно реализуемые в ряде общеобразовательных школ Свердловской области.

В первой модели – *гимназической* – содержание ноосферного образования реализуется в виде нескольких взаимосвязанных направлений (линий) в рамках отдельных естественнонаучных, гуманитарных и технических предметов, а также в процессе изучения спецкурсов, элективных курсов. Это следующие линии.

1. *Философская* – включает в себя эпистемные (сущностные) знания, позволяющие объединить получаемую школьниками на разных предметах информацию в единую картину мира. Несмотря на специфику философского знания, практика показывает, что на определенном уровне отдель-

ные вопросы устройства мира, сущности человека, его места в природе и обществе, предназначения доступны даже учащимся начальных классов. Поэтому данная линия отражается в процессе изучения учебных курсов «Окружающий мир» (1–4-й кл.), «Философия для детей» (3–5-й кл.), «Введение в философию» (10–11-й кл.).

2. *Экологическая* – направлена на оптимизацию, гармонизацию отношений человека и природы, развитие у него экологического сознания. Начиная с 6-го класса учащиеся изучают курс «Экология». Кроме того, рабочие программы гуманитарных предметов (литературы, русского языка, истории), естественных и технических дисциплин (физики, химии, биологии, технологии) экологизированы учителями. Экологическая деятельность может осуществляться в самых разнообразных формах, таких как экологический лагерь, научно-исследовательские проекты, кружок «Юные натуралисты» и др.

3. *Этическая* – предполагает познание учащимися этики и этикета. Это возможно в процессе изучения специального курса «Этика и этикет», разработанного нами для учащихся 6-х классов, а также предметов гуманитарного цикла. Кроме того, в образовательную программу школы включена единая система классных часов, учитывающих возрастные психологические особенности учащихся, специфику развития их мировоззрения.

4. *Эстетическая* – направлена на духовно-нравственное развитие личности через искусство, непосредственную творческую деятельность. Для этого в школе организован эстетический блок с различными направлениями (музыкальным, художественным, хореографическим и др.), где совмещаются основное и дополнительное образование. Эстетическая линия реализуется во время освоения отдельных теоретических предметов, например «Музыки», «Мировой художественной культуры».

5. *Правовая* – связана с развитием правосознания личности как неотъемлемого элемента ноосферного мировоззрения. Такие качества правосознания, как законопослушность, уважение к правам других людей, бережное отношение к природе, гражданственность, патриотизм и другие, формируются в ходе изучения как интегрированных курсов «Окружающий мир», «Обществознание», так и специализированных предметов – «Основы права», «Граждановедение».

6. *Валеологическая* линия модели направлена на формирование у учащихся культуры здорового образа жизни, путей достижения человеком физического и духовного здоровья. Эта линия реализуется через интегрированные курсы и отдельные предметы – «Окружающий мир» (1–4-й кл.), «Культура здоровья» (5–6-й кл.), «Основы безопасности жизнедеятельности», «Биология».

7. *Культурно-историческая* – ориентирована на освоение учащимися отечественной истории и культуры как этнической основы мировоззрения, что достигается через изучение истории, музыки и систему внеурочных и внешкольных мероприятий.

Небольшой срок апробации гимназической модели не позволяет представить полноценную картину ее эффективности, поскольку мировоззрение ребенка формируется и качественно изменяется на протяжении всего периода школьного образования. Однако определенные черты ноосферного мировоззрения на уровне миропонимания (как интеллектуальной составляющей мировоззрения) прослеживались у учащихся 7-х классов, вовлеченных в инновационную деятельность на протяжении шести лет. Анкетирование и мини-эссе позволили выявить следующие идеи, принципы, которых придерживаются школьники:

- самоценность природы и необходимости отношения к ней человека как к духовной ценности (77%);
- взаимопомощи людей как способа выживания человечества, важность изменения внутреннего мира человека в плане нравственных качеств (91%);
- необходимости предвидения, просчитывания человеком последствий своих действий (55%);
- потребности в экологической грамотности (50%).

Нравственные принципы, которые сформулировали семиклассники (не обидь, не оскорби, не причини вреда, учись, будь добр, живи на благо другим, береги мир, как бережешь себя, проявляй уважение к другим людям и живым существам, жалей животных, люби природу), отражали этическую составляющую миропонимания.

Важно, что большинство школьников исследуемой группы (91%) соотнесли решение экологических проблем не с техническими средствами, а с нравственными качествами человека, такими как совесть, стыд, милосердие, жалость, сострадание, любовь, забота, тревога. Это позволяет говорить о развитии у них интегративности, нелинейности мышления, выражающихся в умении объединять естественнонаучное рациональное и гуманитарное иррациональное знание.

Вторая модель ноосферного образования – **эколого-профильная** – связана с развитием интересов (в том числе профессиональных), склонностей и способностей учащихся на основе экологического образования, выполняющего роль мировоззренческой ориентации растущей личности.

На первой и второй ступенях общего образования учащиеся изучают обязательные курсы экологической направленности (за счет вариативной части образовательной программы школы), которые в силу своего *мировоззренческого характера* позволяют им осуществить предварительное самоопределение в отношении профилирующего направления собственной деятельности (предпрофильная подготовка школьников).

С учетом возрастных психологических особенностей учащихся в рамках реализуемой модели были разработаны авторские и компилятивные программы курсов – «Мой родной край» (1–4-й кл.), «Экология сельского социума» (5–7-й кл.), «Экология. Региональные аспекты» (8–9-й кл.). Содержание этих предметов ориентирует развитие ребенка на создание им

собственного целостного образа мира, раскрывающего динамичность процессов окружающей среды. Акцент делается на выявлении функций природных объектов, установлении зависимостей между природными процессами и результатами воздействия на них человека. Особое внимание уделяется необходимости овладения учащимися способами эмоционально-чувственного восприятия природных явлений, поэтическим, художественным и другими видами творчества, воспитанию личности, способной к освоению и преобразованию окружающего мира.

На уроках дети изучают школьную учебно-экскурсионную фитотропу, технологию сбора и применения лекарственных растений, способы их охраны, структуру природных сообществ, агроценозы сельского социума.

Курс «Экология. Региональные аспекты» способствует систематизации и обобщению имеющихся у учащихся знаний о природе, месте и роли в ней человека. Включение в содержание курса региональных аспектов экологии позволяет погрузить учащихся в местные социально-экологические проблемы, осуществляя тем самым начальную профильную подготовку. Этому также способствуют практические занятия курса, в той или иной мере связанные с людьми различных профессий, – «Организмы и среда их обитания», «Окружающая среда и здоровье человека», «Влияние деятельности человека на окружающую среду», «Технология обработки почв. Посев», «Основные агротехнические приемы», «Изучение химического состава воды», «Определение качества продуктов питания», «Определение уровня шума» и др.

На третьей ступени общего образования в образовательную программу школы включены элективные курсы, которые позволяют учащимся реализовать свои индивидуальные профильные образовательные программы, что является одной из возможных форм организации профильного обучения.

Введение на этом уровне в учебный план школы элективных и факультативных курсов дает возможность осуществить профилизацию образования и формирование экологического мышления школьников, внутреннюю работу по осознанию ими роли, назначения и места в мире, характера своей будущей деятельности.

Элективные курсы на третьей ступени образования носят, в основном, специализированный характер («Природа и духовный мир человека», «Основы природопользования», «Окружающая среда и здоровье человека», «Основы ландшафтного дизайна», «Основы агротехники культурных растений», «Фитодизайн» и др.), но могут быть и мировоззренческими («Глобальные проблемы человечества»).

Эколого-профильная модель в «Школе экологической культуры» корректирует образование на всех вышеперечисленных уровнях в сторону его интеграции, гуманизации и гуманитаризации, философских обобщений, ориентации на эстетическое освоение окружающего мира (в том числе посредством произведений литературы и искусства), непосредственную деятельность в природе, туристические походы. При этом важнейшее значение уделяется исследовательской, проектировочной и групповой деятельности учащихся.

Исследование показало динамику роста показателей экологической культуры по уровням модели:

- на начально-экологическом уровне рост составил 12%;
- предметно-экологическом – 16%;
- базовом образовательном (предпрофильном) – 14,7%;
- фундаментально-прикладном (профильном) – 14,7%.

Итогово-диагностический этап исследования, имеющий целью изучение самоопределения выпускников школы на протяжении последних пяти лет показал:

- 47,05% выпускников выбирают тип профессии «человек – человек», к которому относятся такие профессии, как медицинская сестра, фельдшер, врач, учитель и др.;
- 38,10% – характерный для юношей тип профессии «человек – техника»: слесарь по ремонту, тракторист, вальщик леса, инженер лесного хозяйства, сотрудник инженерной службы нефтегазотранспорта;
- 14,85% – тип профессии «человек – природа»: лесник, эколог, агроном, зоотехник.

Анализ полученных результатов показал, что на каждом уровне модели создаются условия, формирующие, развивающие и воспитывающие личность школьника. Позитивные изменения характеризуют развитие интеллекта личности, а профильное самоопределение выпускников – их высокую экологическую компетентность, эрудированность и мобильность.

Третья модель ноосферного образования – **поликультурная** – находится в начальной стадии апробации. Она связана с конструированием содержательных линий образования на основе понятия «Культура» как одного из основополагающих для ноосферного мировоззрения. Так, учащиеся на всех трех ступенях образования осваивают основы экологической, экономической, этнической, правовой, информационной, художественной культуры, а также культуры здорового образа жизни.

Все три рассмотренные модели ноосферного образования восходят к классическому отечественному лицейскому и гимназическому образованию, связанному с сочетанием духовности и образованности личности и определяют становление трех компонентов ноосферного мировоззрения школьника:

- онтологического – представлений об окружающем мире;
- аксиологического – нравственных установок;
- рефлексивного – осознания себя и своего места в мире.

### Литература

1. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики. Тюмень: Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 1997. 215 с.
2. Вебстер К., Жевлакова М. А., Кириллов П. Н., Корякина Н. И. От экологического образования к образованию для устойчивого развития. СПб.: Наука, САГА, 2005. 137 с.

3. Вернадский В. И. Несколько слов о ноосфере // В. И. Вернадский. Философские мысли натуралиста: сб. науч. тр.. М.: Наука, 1988. С. 503–510.
4. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. Ростов н/Д: Феникс, 1996. 480 с.
5. Игнатова В. А. Формирование экологической культуры учащихся: теория и практика: моногр. Тюмень: Изд-во ТГУ, 1998. 196 с.
6. Мамедов Н. М. Теоретические основы экологического образования // Экологическое образование и устойчивое развитие: сб. науч. ст. М.: Наука, 1995. С. 17–51.
7. Моисеев Н. Н. Экологическое образование и экологизация образования // Биология в школе. 1996. № 3. С. 29–33.
8. Пономарева И. Н. Основные направления реализации непрерывного экологического образования в системе многоуровневого педобразования // Подготовка специалиста в области образования: сб. науч. ст. СПб.: Образование, 1994. С. 73–88.
9. Сикорская Г. П. Основные методологические подходы к содержанию экологического образования // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2009. № 9(66). С. 11–22.
10. Сикорская Г. П. Сенсорный сад для детей, в том числе для детей с ограниченными возможностями / Урал. науч.-образоват. центр Урал. отд-ния Рос. акад. образования. Екатеринбург: Раритет, 2007. 72 с.
11. Сикорская Г. П., Комов С. В. Экологическое образование. Уральский вариант (Краткая история, методологические основания и практика). Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2007. 202 с.
12. Урсул А. Д. Введение в социальную экологию: учеб. пособие. Ч. II. М.: Луч, 1994. 255 с.

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 372. 881. 1

А. О. Ильнер

## ПОДГОТОВКА ПЕРЕВОДЧИКОВ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

*Аннотация.* В статье приводятся данные сравнительного анализа подготовки письменных и устных переводчиков в России и за рубежом. Представлены основные требования к сертификации переводчика в Германии, а также выдвинут ряд предложений по совершенствованию вузовской подготовки переводчиков в России.

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка, переводчик, образовательные стандарты.

*Abstract.* The paper presents the comparative analysis data on professional training of translators and interpreters in Russia and Germany, as well as a number of training improvement suggestions; certification specification in Germany given.

*Index terms:* professional training, translator, interpreter, educational standards.

В настоящее время достаточно остро стоит вопрос о соответствии вузовской подготовки специалистов запросам рынка труда, а также о соответствии российского образовательного стандарта международным требованиям.

В предлагаемой статье мы рассмотрим данную проблему, сопоставив программу вузовской подготовки специалистов-переводчиков с требованиями рынка труда и требованиями, предъявляемыми к сертификации переводчиков за рубежом на примере стандарта, принятого в Федеральной Земле Саксония (ФРГ) [2].

Российские работодатели нередко укоряют систему современного отечественного высшего образования в излишней «теоретизированности» учебного процесса, в результате чего выпускник обладает достаточно глубокими теоретическими познаниями в своей области, но зачастую совершенно не готов к реальной работе на предприятии. Такого специалиста приходится «доучивать», а это ведет к дополнительным вложениям. Естественно, далеко не все предприятия готовы к таким затратам, и поэтому проблема трудоустройства выпускников не перестает быть актуальной. В ответ на это вузы заявляют, что не могут готовить специалиста под конкретное предприятие, а выпускник, получивший хорошую теоретическую подготовку, способен за достаточно короткий срок адаптироваться к теку-

щим условиям. К сожалению, нам такая позиция вузов кажется недостаточно обоснованной. Да, вуз не может готовить специалистов под конкретное предприятие (несмотря на то, что целевой прием подразумевает именно это). А «достаточно коротким сроком» на практике оказывается год (хотя специалисту с опытом работы достаточно, в среднем, трех месяцев).

Однако все вышеизложенное больше связывают с инженерно-техническими специальностями, а как же обстоит дело с «гуманитариями»? В рамках данной статьи будет рассмотрена профессия переводчика, хотя в большей или меньшей степени наши наблюдения можно отнести и к другим гуманитарным специальностям. Попробуем разобраться, какими практическими навыками, умениями и знаниями должен обладать переводчик.

Помимо хорошего знания языка наиболее важным является не только и не столько «специфика отдельного предприятия», сколько той области, в которой переводчик собирается работать. Познания должны быть достаточно глубокими, чтобы позволить самостоятельно понять и объяснить те явления, процессы и понятия, с которыми он столкнется в своей работе. Это касается прежде всего технических переводчиков, однако и переводы в таких гуманитарных областях, как юриспруденция и экономика, зачастую требуют весьма значительной редакции, если переводчик недостаточно хорошо разбирается в теме. А ведь искажение оригинала, например юридического текста, может иметь весьма печальные последствия...

Таким образом, современный переводчик должен быть не только специалистом-языковедом, но и специалистом в той области, в которой он собирается работать. Того же требует, например, и саксонский стандарт по сертификации переводчиков. Для того чтобы получить допуск к экзамену, нужно представить документы, подтверждающие знание не только языка, но и той области, по которой переводчик собирается получить сертификат. Предусматривается шесть областей: экономика, право, техника, естественные (включая медицину), гуманитарные, общественные науки. В качестве подтверждения компетенции рассматриваются такие документы, как диплом о переводческом образовании в определенной области, диплом специалиста в определенной области, полученный на иностранном языке, или многолетний опыт работы переводчиком в определенной области. Как правило, сертификация проводится только по одному языку и только в одной области. Однако в исключительных случаях возможно получение сертификата по двум языкам в одной области либо по одному языку в двух областях [2].

В целом российское образование стремится соответствовать современным тенденциям, и подготовка переводчиков осуществляется в определенной сфере, но следует отметить, что эта подготовка недостаточно качественная. Выпускники-переводчики, хотя и получают запись в дипломе о сфере подготовки, не становятся настоящими специалистами в этой области. Данная подготовка носит скорее обзорный характер. Однако необходимо стремиться к тому, чтобы переводчики также владели специальными знаниями в определенной области. Наряду с такими спе-

циальностями, как «экономист-математик», «инженер-экономист» и т. д., должны появиться специальности «инженер-переводчик», «переводчик-экономист» с дальнейшим указанием специализации. На наш взгляд, это должно стать первоочередной задачей образования в рассматриваемой области. Иначе переводчики рискуют оказаться на обочине рынка труда, а их место займут другие специалисты со знанием иностранного языка.

Мы не ставим задачей решение таких глобальных задач, как выработка новых образовательных стандартов, следует подумать, что можно сделать уже сейчас. Какие практические навыки и умения следует привить будущим специалистам?

Первое – умение работать с оргтехникой и компьютером. Некоторые возражают: «Уж с чем-чем, а с компьютером современная молодежь обращаться умеет!» Обращаться-то обращается, но делает это зачастую крайне неэффективно. А ведь именно повышение производительности труда является одним из самых значимых условий повышения конкурентоспособности российской экономики. Особо следует выделить умение работать со специальными переводческими программами типа TRADOS, т. е. малоизвестным у нас типом программного пакета Translation Memory Tools [1]. Использование программ такого пакета позволяет значительно ускорить перевод типового текста, в некоторых случаях до 60 (!) страниц текста в день. В крупных переводческих бюро Европы знание подобных программ является обязательным для всех соискателей. Постепенно эта тенденция доходит и до России, однако специалистов, владеющих этим пакетом, пока крайне мало. К сожалению, наши выпускники недостаточно эффективно используют даже привычные, казалось бы, текстовые редакторы и оформительские программы, не говоря уже об узкоспециализированных программах.

К рассматриваемым умениям следует отнести и навык «слепой десятипальцевой печати». В Европе им владеют все представители «офисных» профессий. Каково же удивление европейцев, когда они видят, как наши секретари, банковские и прочие офисные служащие уныло стучат по клавиатуре двумя пальцами, постоянно переводя взгляд с экрана на клавиатуру, а иногда еще и на исходный текст. Для переводчика «слепой десятипальцевый метод» печати на уровне не менее 200 знаков в минуту должен стать обязательным!

Очень близко к владению текстовыми редакторами и оформительскими программами стоит и знание стандартов и требований, предъявляемых к переводному тексту. Эти требования достаточно многочисленны и специфичны для каждой конкретной страны, и спектр их очень широк: от оформления переводного текста до передачи имен собственных внутри текста. Особенно важно это при переводе различного рода документов.

Обобщая вышеизложенное, можно констатировать, что современный переводчик должен:

- быть специалистом в той области, в которой он работает;
- уметь обращаться с оргтехникой и компьютером;

- владеть навыками работы с текстовыми редакторами и оформительскими программами;
- уметь работать со специальными переводческими программными пакетами (*translation memory tools*) и электронными словарями;
- грамотно использовать интернет-ресурсы;
- владеть слепой десятипальцевой печатью на уровне не менее 200 знаков минуту;
- знать и уметь применять требования и стандарты к переводному тексту.

Все вышеперечисленные требования в большей степени относятся к письменным переводчикам. А как же быть с устными? Или же в этой области дела обстоят лучше? В целом – да. Но зачастую выпускникам-переводчикам не хватает знаний элементарного делового этикета и некоторых культурных особенностей носителей языка. К числу серьезных недостатков следует отнести отсутствие опыта публичных выступлений, выдержки. Хорошая дикция на родном языке также играет весьма важную роль, ибо зачастую достаточно внимания уделяется лишь постановке произношения на иностранном языке.

Таким образом, важным фактором в процессе подготовки переводчиков должен быть опыт публичных выступлений, фиксация таких выступлений на видеокамеру с последующим просмотром и обсуждением полученных записей.

Следует отметить, что в Российской Федерации сертификация переводчиков отсутствует, поэтому, чтобы наши переводчики были конкурентоспособны на международном рынке труда, мы должны максимально сблизить наши российские выпускные квалификационные экзамены переводчиков с международными требованиями по сертификации. Однако общепризнанный международный стандарт также отсутствует, поэтому в рамках данной статьи мы будем опираться на стандарт Федеральной Земли Саксония [2], который признается всем европейским сообществом.

Саксонский сертификационный экзамен состоит из устной и письменной частей.

Письменная часть включает в себя 6 заданий:

- сочинение на общественно-политическую, культурную тему объемом 400–500 слов, создаваемое в течение 180 минут (S1)<sup>1</sup>;
- письменный перевод общественно-политического текста объемом 1500 знаков с иностранного на родной язык и наоборот, время выполнения – 75 минут (S2, S3);
- письменный перевод специального текста по заявленной тематике объемом 1800 знаков с иностранного на родной язык и наоборот, время – 90 минут (S4, S5);
- тест на знание правовой и судебной терминологии (S6).

<sup>1</sup> Здесь и далее используются сокращения: S – schriftlich, M – mündlich.

Устная часть экзамена состоит из 7 заданий:

- беседа на общественно-политическую тему на иностранном языке в течение 30 минут (M1);
- спонтанный последовательный перевод специального текста по заявленной тематике объемом 250–300 слов с иностранного на родной язык и наоборот по 15 минут на каждую часть (M2, M3);
- беседа по заявленной тематике на иностранном языке в течение 15 минут (M4);
- устный последовательный перевод беседы между двумя участниками в течение 15 минут (M5);
- устный последовательный и синхронный (без использования технических средств) перевод доклада с иностранного на родной язык и наоборот в течение 10 минут (M6, M7).

По результатам экзамена соискатель может получить сертификат на письменный и / или устный перевод по заявленной тематике. Для получения сертификата письменного переводчика нужно получить удовлетворительные оценки по заданиям S1–M4, для устного необходимо также успешно выполнить M5–M7 [2].

Как мы видим, данный сертификационный экзамен достаточно сложен как по объему, так и по содержанию. Кроме того, использование любых вспомогательных средств запрещено. Хотя при выполнении заданий S4 и S5 в редких случаях допускается использование специализированного двуязычного словаря.

Мы предлагаем в качестве выпускного квалификационного экзамена переводчика взять за основу саксонский сертификационный экзамен, внося некоторые видоизменения.

В этом случае письменная часть будет состоять из сочинения по заданной общественно-политической либо культурной тематике объемом 400–500 слов, на написание работы отводится 90 минут. Использование вспомогательных средств запрещено.

Далее, после пятиминутного перерыва, следует задание по переводу неспециального текста публицистического характера, которое включает в себя два достаточно небольших текста: один на родном, другой на иностранном языке, общим объемом 1500 печатных знаков, на выполнение перевода отводится 60 минут. Использование вспомогательных средств запрещено.

Также после перерыва следует задание по специализированному переводу. Общий объем предложенных текстов – 1800 знаков. Тексты должны быть узкоспециальными и включать в себя достаточное количество терминов. Разрешается пользоваться интернет-ресурсами, электронными словарями. На выполнение перевода отводится 75 минут.

Тест на знание терминологии мы предлагаем заменить переводом документации (документы ЗАГС, документы об образовании) длительностью 30 минут. Использование вспомогательных средств запрещено.

Все переводы выполняются на компьютере с соблюдением всех требований и норм, предъявляемых к текстам такого рода, распечатываются

на принтере и заверяются подписью переводчика, как того требуют правила. При выставлении оценки грамотность оформления, особенно последнего задания, должна играть важную роль.

После сорокапятиминутного перерыва приступаем к устной части экзамена. Сначала экзаменуемый ведет беседу на иностранном языке с экзаменатором по тематике переведенных ранее статей в течение 15–20 минут. После того как экзаменуемый сообщает о своей готовности, включается аудио- либо видеозапись с монологической речью (новостные программы, документальные фильмы и т. д.), которую экзаменуемый последовательно переводит с иностранного на родной язык и наоборот (порядок следования сообщений на родном и иностранном языках – свободный). На перевод каждого из сообщений отводится по 10 минут.

По завершении предыдущего задания (в это время может проводиться экзамен следующего участника) экзаменуемый выступает в роли переводчика на двусторонних тематических переговорах в течение 15–20 минут.

Далее после перерыва следует заключительная часть экзамена в форме перевода тематического доклада. На данном этапе экзаменуемый выполняет синхронный перевод без использования технических средств (перед экзаменуемым имеется лишь текст доклада), переводит речь докладчика с иностранного на родной язык и наоборот. Это похоже на перевод «с листа», но экзаменуемый должен внимательно следить за докладчиком и корректировать свой перевод в зависимости от реальной ситуации и поведения докладчика. Продолжительность каждого из сообщений – 5 минут.

Важными составляющими итоговой оценки за устную часть экзамена должны быть внешний вид, умение держаться на публике, дикция и уверенное владение нормой родного языка.

Весь устный экзамен должен обязательно фиксироваться на видеокамеру, а итоговая оценка выставляться только после просмотра записи. Данная мера позволит в большей степени объективировать оценки и уделить больше внимания деталям.

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что невозможно осуществить сразу все предложения, на это потребуется некоторое время и значительные усилия. Однако времени не должно быть потрачено слишком много, ибо мы вновь рискуем отстать от современных международных стандартов.

### Литература

1. Поезд снова уходит... [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.linguistic.ru>.
2. Merkblatt zur Teilnahme an einer staatlichen Prüfung gemäß Sächsischer Dolmetscherprüfungsverordnung (SächsDolmPrüfVO). Januar 2003. V. 14.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 316. 647. 5

М. Н. Юртаева

## ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

*Аннотация.* В статье проанализированы теоретико-методологические предпосылки изучения конструкта «толерантность к неопределенности». Представлены результаты эмпирического исследования соотношения когнитивно-стилевых и личностных особенностей толерантности к неопределенности.

*Ключевые слова:* толерантность к неопределенности, когнитивный стиль, готовность к риску, базисные убеждения личности, обработка информации.

*Abstract.* The paper analyzes the theoretical and methodological prerequisites to studying the construct «tolerance to ambiguity». The results of empirical research of cognitive style and personal features correlation of tolerance to ambiguity are presented.

*Index terms:* tolerance to ambiguity, cognitive style, acceptance of risk, basic beliefs, information processing.

Толерантность к неопределенности – пример феномена, значимость которого возрастает во всех сферах современной жизни, в том числе в профессиональном образовании. Отдельные аспекты толерантности к неопределенности обсуждаются в связи с вопросами успешности обучения за границей [16], предпочтений в условиях преподавания учебных курсов [1, 11], решением задач подготовки бизнесменов [7, 18, 20, 22] и изучением креативности как основы инновационной деятельности [3, 15].

Актуальность исследований рассматриваемого феномена обусловлена еще и решением ряда методологических вопросов современного образования. Так, принятие стратегии опережающего развития образования базируется в первую очередь на создании и внедрении инноваций как основы конкурентоспособности. Поэтому все большую ценность приобретают навыки создания и использования информации, способность к принятию изменений, неявному пониманию более чем одной перспективы, т. е. то, что и представляет из себя толерантность к неопределенности.

Наряду со значимостью толерантности к неопределенности для решения социальных и образовательных задач проблематичным остается его психологическое понимание.

**Истоки и модели толерантности к неопределенности.** В процессе становления понятия «толерантность к неопределенности» выделились три концептуальные перспективы его анализа:

- исследование авторитарной индивидуальности (Э. Френкель-Брун-свик, 1948, 1949);
- восприятие неопределенных ситуаций (С. Баднер, 1960–1962);
- восприятие факторов порождения вероятностных оценок в процессах принятия решений (Д. Элсберг, 1961).

В работах Э. Френкель-Брун-свик интересующий нас феномен рассматривается как эмоциональная и перцептивная характеристика индивидуальности [5]. Понятие «толерантность к неопределенности» раскрывается через содержательно противоположное – «интолерантность к неопределенности», разработка последнего была связана с его вкладом в понимание источников социальных проблем. Описанию психологических характеристик личности, интолерантной к неопределенности, уделялось значительно большее внимание в литературе конца 40-х гг. прошлого века [9, 10, 12].

Индикаторами интолерантной к неопределенности индивидуальности выступили перцептивные и познавательные реакции, отражающие специфику стилевого поведения. Классические работы Х. Вернера и К. Гольдштейна, посвященные изучению явлений ригидности и конкретности восприятия, определили главную стратегию в объяснении познавательной нетерпимости к неопределенности [12].

Впоследствии перечень Э. Френкель-Брун-свик когнитивно-стилевых особенностей интолерантности к неопределенности был дополнен. С. Бохнер (1965) ввел понятие вторичных характеристик интолерантности к неопределенности, относя к ним такие личностные черты, как авторитаризм, догматизм, ригидность, закрытость к новому, наличие этнических предрассудков, низкую креативность, тревожность, склонность к экстрапунитивным реакциям, агрессивность [6].

Эмпирические исследования феномена показали противоречивые результаты относительно связей первичных (когнитивно-стилевых) и вторичных (личностных) характеристик индивидуальности, толерантной к неопределенности, что было обусловлено отсутствием стандартных процедур измерения конструкта.

Осмысление рассматриваемого феномена в рамках второй перспективы восходит к теории черт. Толерантность к неопределенности – личностный континуум, отражающий когнитивные, эмоциональные и поведенческие реакции на неопределенность, измеряемые специальными психометрическими шкалами.

Ряд работ адресован раскрытию содержательной специфики объектного аспекта толерантности к неопределенности, в качестве которого рассматриваются неопределенные стимулы и ситуации. Д. МакЛейн описывает неопределенные стимулы как неизвестные, сложные, динамически неопределенные либо имеющие противоречивые интерпретации. В свою очередь, Р. Нортон

выделяет 8 категорий, которые применимы к описанию неопределенной ситуации. Они включают многократные значения, неопределенность и неполноту, вероятность (проблема может быть проанализирована как функция из выбора вероятности), слабоструктурированность, нехватку информации, неуверенность, несогласованность, противоречивость, неясность [6, 19].

Рассмотрение конструкта толерантность к неопределенности в рамках третьей перспективы является производным от двух предыдущих как частный случай, применимый к моделям принятия решений.

Согласно позиции Д. Элсберга, неопределенность сводится к вероятности второго порядка, т. е. степени уверенности, с которой индивидуум оценивает вероятность, связанную с каждой ветвью решения, представленного в общей форме [19]. Исходя из этого, толерантность к неопределенности или толерантность к неуверенности – готовность субъекта допустить решения, в отношении которых он не переживает чувства уверенности, т. е. решения с определенной долей субъективного риска. Допустимо, что степень принятия этого риска будет определяться факторами личностной регуляции принятия решений – внутренними критериями выбора, локусом ответственности или его «ценой для собственного Я» [2].

Итак, в ходе анализа истоков становления понятия были выделены три позиции в определении «толерантности к неопределенности»: 1) когнитивный стиль; 2) личностная черта; 3) степень уверенности в выборе, рассматриваемая в контексте представлений о личностной регуляции принятия решений в условиях неопределенности и неуверенности.

Обзор публикаций, релевантных обсуждаемой проблеме, показывает, что значительную поддержку на современном этапе получает представление о толерантности к неопределенности как личностной черте, предсказываемой психометрическими шкалами [11, 16, 24]. Между тем сведение этой категории к личностным чертам затрудняет осмысление процессуально-динамических аспектов взаимодействия индивидуума с неопределенными стимулами/ситуациями. На это указывают проявления конструкта на разных уровнях личностных свойств, а также его сопряженность с целым комплексом характеристик процессуального плана, в том числе с особенностями стилевой регуляции поведения и деятельности, принятием нехватки контроля, принятием риска, внимательностью, когнитивной гибкостью, способностью к обработке парадоксов, поиском информации, прогнозированием и пр. [7, 8, 13, 17, 20, 23].

Многомерность психологических проявлений изучаемого феномена нашла отражение в ряде противоречий:

- это «стержневое психическое свойство» или специфические особенности когнитивных процессов?
- толерантность к неопределенности фиксирует одно измерение либо имеет в своем составе несколько компонентов, суб-конструктов?

Предположение, что толерантность к неопределенности одновременно актуализирует некоторое сочетание особенностей когнитивных процес-

сов и черт личности, позволяет принять в качестве теоретической гипотезы существование «разноуровневости» ее индивидуальных проявлений.

С целью эмпирической проверки данного предположения была построена уровневая модель феномена «толерантность к неопределенности». В качестве основы данной модели было принято описание первичных и вторичных характеристик феномена. В связи с этим в дальнейшем производился анализ когнитивно-стилевых особенностей толерантности к неопределенности (уровень стилевых свойств), представленный набором стилевых характеристик – ригидности/гибкости познавательного контроля, полезависимости/ полнезависимости и импульсивности/рефлексивности. Состав личностных особенностей изучаемой категории (уровень свойств личности) определялся, с одной стороны, в соответствии с анализом представлений о толерантности к неопределенности, с другой стороны, с учетом системообразующих признаков в структуре индивидуальности и личности, определяющих характер ее эмоциональности (тревожность), саморегуляции (готовность к риску) и направленности (базисные убеждения личности).

**Методика.** Выборку составили студенты вузов г. Екатеринбурга (64 девушки и 16 юношей в возрасте 17–22 лет,  $M = 19,4$ ,  $SD = 1,68$ ).

Были использованы следующие методики: шкала толерантности к неопределенности С. Баднера (Budner's Tolerance for Ambiguity Scale) в адаптации Г. У. Солдатовой; шкала толерантности к неопределенности Д. МакЛейна (Multiple Stimulus Types Ambiguity Tolerance) в адаптации Е. Г. Луковицкой; шкалы личностной и ситуативной тревожности Ч. Спилбергера; опросник базисных убеждений Р. Янофф-Бульман (модифицированная версия); опросник «Личностные факторы принятия решений» (ЛФР-25) Т. В. Корниловой (шкала готовности к риску); тест «Встроенных фигур» Г. Виткина; тест «Схожих рисунков» Дж. Кагана; Струп-тест.

Для статистической обработки результатов использовались программы SPSS. 13. и STATGRAFICS PLUS 5.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Для проверки исходного теоретического предположения все переменные были подвергнуты корреляционному анализу (критерий Спирмена). Анализ корреляционных соотношений обнаружил, что показатели различных методик толерантности к неопределенности взаимосвязаны, т. е. измеряют сходные конструкты.

Анализ взаимосвязей для каждого конкретного показателя толерантности к неопределенности позволяет дифференцировать картину функциональных взаимоотношений между когнитивно-стилевыми и личностными особенностями толерантности к неопределенности.

Показатель методики С. Баднера положительно взаимосвязан с готовностью к риску, гибкостью познавательного контроля и рефлексивностью. Можно заключить, что лица, толерантные к неопределенности, более успешны в условиях субъективной неопределенности (неуверенно-

сти) и ситуации когнитивного конфликта, требующей принятия нового способа действия. Это указывает на близость психических механизмов, лежащих в основе гибкого когнитивного контроля и толерантности к опыту, не соответствующему или даже противоречащему наличным знаниям и опыту, что отмечалось ранее [5].

Показатель методики Д. МакЛейна положительно соотносится с готовностью к риску, убеждением в справедливости окружающего мира, верой в собственную удачливость и возможность контроля событий собственной жизни. Обратная зависимость выявлена для показателей шкал реактивной и личностной тревожности.

Таким образом, студенты, толерантные к неопределенности, менее тревожны, обладают более позитивными глубинными установками в отношении собственного Я и окружающего мира, что и обуславливает принятием ими условий неопределенности и риска.

Корреляционный анализ данных подтвердил наличие взаимосвязей между когнитивно-стилевыми и личностными особенностями толерантности к неопределенности. Между тем показатели различных шкал толерантности к неопределенности обнаруживают отличные паттерны корреляционных взаимосвязей. Для пояснения смысла выявленных различий обратимся к феномену «расщепления» полюсов стилевой оси [5]. Суть феномена «расщепления» когнитивного стиля заключается в неоднородности его полюсов. Таким образом, на одном полюсе стилевой оси могут находиться испытуемые, различающиеся по механизмам своего интеллектуального поведения.

Для выделения субгрупп по стилевым признакам был использован кластерный анализ (метод Варда) с оценкой достоверности различий между субгруппами по критерию Манна-Уитни.

В рамках когнитивного стиля полезависимость/полenezависимость было выделено три кластера, которые интерпретировались как субгруппы «фиксированные полenezависимые», «мобильные полenezависимые» и «мобильные полезависимые».

Анализ различий в субгруппах выявил, что «фиксированные полenezависимые» значимо отличаются от «мобильных полenezависимых» по показателю методики Д. МакЛейна. Данные результаты свидетельствуют о том, что более аналитичные субъекты отличаются большей толерантностью к неопределенности, что позволяет считать аналитический подход к познанию более эффективным в совладании с неопределенными стимулами. Сочетание высокой скорости структурирования и слабой интеграции своего поведения с контекстом позволяет фиксированным полenezависимым быть менее уязвимыми к факторам экологической угрозы, уменьшая эффекты воспринятого напряжения на обработку информации [14]. С другой стороны, деконтекстуализация аналитичных указывает на поведение избегания, в основе которого лежит стремление абстрагироваться, отстраниться от контекста и связанных с ним негативных переживаний.

В рамках когнитивного стиля рефлексивность/импульсивность было выделено три кластера, которые интерпретировались как субгруппы «медленные/точные», «быстрые/точные», «быстрые/неточные».

Сравнение субгрупп выявило, что «быстрые/точные» отличаются от «быстрых/неточных» (импульсивных) по показателю «Справедливость».

У импульсивных субъектов преобладает убеждение в несправедливости окружающего мира. Низкая чувствительность к различиям и фрагментарность восприятия у импульсивных создает предпосылки для когнитивных искажений в схемах оценки действительности. В связи с этим внешние события чаще оцениваются как несправедливые и неконтролируемые, представляющие угрозу для Я. Как отмечал К. Гольдштейн, склонность к генерализованным обобщениям и механическим повторениям ошибочных гипотез позволяет человеку защититься от сложности и непрозрачности окружающего мира [12].

В рамках когнитивного стиля «ригидность/гибкость познавательного контроля» было выделено четыре кластера, которые интерпретировались как субгруппы «неинтегрированные», «гибкие», «интегрированные», «ригидные».

Анализ различий в субгруппах установил, что «неинтегрированные» отличаются от «гибких» и «интегрированных» по показателям «Доброжелательность» и «Контроль», т. е. испытуемых, нечувствительных к когнитивному конфликту, характеризует большее доверие к миру и ощущение контролируемости собственной жизни.

Таким образом, студенты, наиболее эффективные с точки зрения особенностей когнитивного функционирования, обладают менее адаптивными когнитивно-аффективными схемами оценки событий. Для пояснения смысла полученных результатов обратимся к понятию «базисные убеждения личности».

Базисные убеждения – это своеобразная жизненная философия, глубинные мировоззренческие установки человека по отношению к самому себе и окружающему миру, влияющие на актуальное восприятие и категоризацию [3].

По мнению С. Эпштейна, базисные убеждения, или схемы, формируются в эмпирической (экспериментальной) системе. Эмпирическая система обработки информации функционирует по определенным для контекста эвристическим правилам и существенно отличается от рациональной системы, работающей по принципу резюме, общих правил, управляемых анализом и логикой [21].

Следовательно, различия между субгруппами «неинтегрированных», «гибких» и «интегрированных» демонстрируют, по сути, разные правила работы эмпирической и рациональной систем обработки информации. Можно допустить, что тип переработки информации у «неинтегрированных» будет скорее интуитивным, в то время как у «гибких» и «интегрированных» – дискурсивным.

Сравнение субгрупп «гибких» и «ригидных», «интегрированных» и «ригидных», а также «неинтегрированных» и «ригидных» выявило различия по показателям готовности к риску, рефлексивности, «Образ Я» и «Контроль».

Таким образом, субгруппа «ригидных» будет наиболее уязвимой в принятии нового и неизвестного и неэффективной в условиях субъективной неопределенности (неуверенности).

Исходя из анализа результатов исследования когнитивно-стилевых и личностных особенностей толерантности к неопределенности, можно допустить, что методики С. Баднера и Д. Маклейна измеряют различные аспекты толерантности к неопределенности. Методика С. Баднера, сопряженная с когнитивной гибкостью и рефлексивностью, оценивает способность справляться с неопределенными ситуациями. В то же время методика Д. Маклейна измеряет готовность принимать неизвестные, сложные и неопределенные стимулы, основу которой составляет чувство психологической защищенности личности и способность полагаться на интуицию.

Подводя итог обсуждению результатов исследования, отметим следующее:

- толерантность к неопределенности является сложным и комплексным феноменом, структура которого представлена сочетанием «разноровневых» индивидуально-психологических особенностей;
- анализ соотношения когнитивных стилей и личностных свойств в структуре толерантности к неопределенности позволил выявить их различные функциональные вклады в содержание феномена – готовность принимать неизвестные, сложные, неопределенные стимулы и способность справляться с неопределенными ситуациями;
- эффекты «крайних» позиций когнитивного стиля связаны с меньшей способностью справляться с неопределенными ситуациями. Выраженная аналитичность, импульсивность, ригидность и нечувствительность к противоречиям в общем плане соотносится скорее с поведением избегания, тенденцией управлять препятствиями (неопределенными стимулами/ситуацией), нежели поиском решения проблем, порождаемых этими препятствиями, т. е. интолерантностью к неопределенности.

Психологические особенности феномена толерантности к неопределенности необходимо учитывать при решении ряда прикладных задач в образовании – организации процессов создания и внедрения нововведений, отборе и оценке научных и педагогических кадров.

### **Литература**

1. Елфимова Н. В. Межличностное взаимодействие в образовательной среде // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2009. № 3. С. 66.
2. Корнилова Т. В. Психология риска и принятия решений. М.: Аспект-Пресс, 2003.
3. Соколова Е. Т. Психотерапия: теория и практика. М.: Академия, 2002.

4. Урбан К. Поощрение и поддержка креативности в школе // *Иностр. психол.* 1999. № 11. С. 41–51.
5. Холодная М. А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. М.: Per Se, 2002.
6. Шалаев Н. В. Толерантность к неопределенности в психологических теориях // *Человек в ситуации неопределенности.* М.: ТЕИС, 2007. С. 34–48.
7. Banning K. The Effect of the Case Method on Tolerance for Ambiguity // *Journal of Management Education.* 2003. 27, 5. P. 556–567.
8. Berzonsky M. Identity processing style, self-construction, and personal epistemic assumptions: A social-cognitive perspective // *European Journal of Developmental Psychology.* 2004. 1, 4. P. 303–315.
9. Chirumbolo A., Areni A. and Sensales G. Need for cognitive closure and politics: Voting, political attitudes and attributional style // *International Journal of Psychology.* 2004. 39, 4. P. 245–253.
10. Cornelis I. and Van Hiel A. The Impact of Cognitive Styles on Authoritarianism Based Conservatism and Racism // *Basic and applied social psychology.* 2006. 28, 1. P. 37–50.
11. DeRoma V., Martin K., Kessler, M. The Relationship Between Tolerance for Ambiguity and Need for Course Structure // *Journal of Instructional Psychology.* 2003. 30, 2. P. 104–109.
12. Frenkel-Brunswik E. Intolerance of ambiguity as an emotional perceptual personality variable // *Journal of Personality.* 1948. № 18. P. 108–143.
13. Friedland N., Keinan G., Tytunthe T. Effect of psychological stress and tolerance of ambiguity on stereotypic attributions // *Anxiety, Stress, and Coping.* 1999. 12, 4. P. 397–410.
14. Grimley M., Dahraei H. and Riding R. The relationship between anxiety-stability, working memory and cognitive style // *Educational Studies.* 2008. 34, 3. P. 213–223.
15. Helson R., Srivastava S. Creative and Wise People: Similarities, Differences, and How They Develop // *Personality and Social Psychology Bulletin.* 2002. 28, 10. P. 1430–1440.
16. Kim R., Goldstein S. Intercultural Attitudes Predict Favorable Study Abroad Expectations of U. S. College Students // *Journal of Studies in International Education.* 2005. 9, 3. P. 265–278.
17. Lane M., Klenke K. The Ambiguity Tolerance Interface: A Modified Social Cognitive Model for Leading Under Uncertainty // *Journal of Leadership and Organizational Studies.* 2004. 10, 3. P. 69–82.
18. Lim G-S. Evaluating Business School Undergraduates' Situation Analytical Ability // *Journal of Management Education.* 2002. 26, 1. P. 19–39.
19. McLain D. L. The MSTAT-I: A new measure of an individual's tolerance for ambiguity // *Educational and Psychological Measurement.* 1993. 53, 1. P. 183–189.

20. Narayanswamy R. Why is Spirituality Integral to Management Education? My Experience of Integrating Management and Spirituality // Journal of Human Values. 2008. 14, 2. P. 115–128.

21. Pacini R., Epstein S. The relation of rational and experiential information processing styles to personality, basic beliefs, and the ratio-bias phenomenon // Journal of Personality and Social Psychology. 1999. 76, 6. P. 972–987.

22. Priem R., Shaffer M. Resolving Moral Dilemmas in Business: A Multicountry Study // Business Society. 2001. 40, 2. P. 197–219.

23. Walinga J. Toward a Theory of Change Readiness: The Roles of Appraisal, Focus, and Perceived Control // Journal of Applied Behavioral Science. 2008. 44. P. 315–347.

УДК 159.9

Е. В. Сороколат

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОКАЗАНИЯ ПОМОЩИ УЧАЩИМСЯ В КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЯХ

*Аннотация.* В статье раскрывается проблема оказания психологической помощи учащимся по телефону. Согласно представленному подходу, эффективность помощи связана с четким соблюдением определенных этапов консультативного процесса, основанных на оценке переживаемого абонентом состояния. Разработанная психолого-педагогическая модель направлена на оптимизацию взаимодействия психолога-консультанта и абонента-подростка в ходе преодоления кризисной ситуации.

*Ключевые слова:* кризисная ситуация, психоэмоциональное состояние, возрастные особенности, диалогическое общение, оптимальный контакт, специфика и особенности телефонного консультирования, оценка эффективности консультирования, стратегии антикризисного взаимодействия.

*Abstract.* The paper deals with psychological telephone consulting of pupils. According to the proposed method the efficiency of the above aid is based on the exact observation of stages of the consultative process following the evaluation of the emotional state of the client. The developed psychological and pedagogical model is aimed at optimizing the interaction of the psychologist and the teenager in emergency situations.

*Index terms:* crisis situation, psycho-emotional state, age specific features, dialogue, optimal contact, peculiarities of telephone consulting, evaluation of consulting efficiency, strategies of anticrisis interaction.

Технологизация педагогической деятельности, в силу инновационного развития социально-педагогических систем, и в том числе внутри-

системных отношений, выявила отсутствие четкого понимания процесса и результата оказания психологической помощи учащемуся по телефону.

В настоящее время Службы экстренной психологической помощи по телефону – «телефоны доверия» – стали неотъемлемой частью системы социально-психологической поддержки населения. Возросший уровень теоретических знаний и накопленный опыт практической работы в этой области позволяет рассматривать ее как самостоятельное и специфическое направление психологии. С момента создания первых теоретико-методологических аспектов психологической помощи по телефону (Е. Креславский, Е. Лешукова, А. Моховиков, авторский коллектив под руководством А. А. Бодалева и др.) констатировался факт доминирования психолого-педагогической проблематики запросов, а именно востребованность решения проблем учащихся различного возраста. В государственном НИИ семьи и воспитания исследователи подвергли статистической обработке 14 095 записей Московской службы телефонной экстренной психологической помощи (ТЭПП) и определили процентное соотношение проблем, свойственных учащимся разного возраста (табл. 1).

Таблица 1

Соотношение проблем в различных возрастных группах учащихся, %

Область проблем	Возраст	
	до 12 лет	13–18 лет
Семья	24,5	18,1
Отношения со сверстниками	12,0	14,0
Взаимоотношения полов	1,5	5,8
Сексуальная сфера	0,8	5,3
Психическое и соматическое здоровье	7,8	13,2
Учеба	16,4	17,0
Социальная адаптация	6,2	10,4
Экзистенциальные проблемы	7,9	16,2

Статистический анализ показал, что к наиболее сложной возрастной категории, обращающейся за помощью к телефонному консультанту, относятся подростки и юноши с присущими им противоречивостью и максимализмом. Психологические особенности и специфика развития учащихся данного возраста стали в нашей работе теоретической основой и базой для построения модели общения с подростками и оказания им психологической помощи.

Известно, что проблемы данных возрастных этапов связаны с прохождением индивидом критических периодов в онтогенезе, представляющих собой интервалы, внутри которых повышается его чувствительность к внешним воздействиям, снижается сопротивляемость, резистентность. В этот период с наибольшей вероятностью может быть нарушен нормативный ход

физиологического созревания и психологического становления личности, но в то же время – это момент перехода на более высокий уровень развития. С точки зрения В. Мухиной, в подростковом возрасте переживания становятся глубже, появляются более стойкие чувства, более устойчивым становится эмоциональное отношение к ряду явлений жизни. Этот возрастной интервал характеризуется повышенной возбудимостью, резкой сменой настроений и переживаний. При определенных обстоятельствах подросток может проявить большую импульсивность в поведении, из-за тяжело переживаемых обид способен на бегство из дома [4]. И большинство таких негативных поведенческих реакций связано с отсутствием диалогических контактов в ближайшем окружении. Важно не упустить момент и помочь молодому человеку выйти из возрастного и экзистенциального кризиса с позитивным опытом, помочь чувством доверия к себе и к миру ему сформировать новый стиль взаимодействия с окружающим миром. Содействовать приобретению такого опыта может разговор по телефону – особенная область человеческой коммуникации, обладающая огромным эмоциональным потенциалом, становящаяся для некоторых абонентов последним шансом для возвращения к позитивной жизнедеятельности.

Однако, по мнению Е. С. Креславского, процесс развития ТЭПП в нашей стране имеет и ряд негативных сторон: отсутствие специальной подготовки в области психологического консультирования по телефону приводит к тому, что сотрудник службы в процессе беседы опирается в основном на житейский опыт или, в лучшем случае, на принципы очного консультирования. Такое консультирование, как считают исследователи, может быть небезопасным для позвонившего [2].

Все вышесказанное обнажает проблему качественной подготовки специалистов-психологов, оказывающих помощь по телефону, особенно абонентам-учащимся. Практики остро нуждаются в создании психологического инструментария, адекватного и релевантного их опыту, в обосновании актуальности и действенности телефонного консультирования, которое невозможно без глубокого анализа его содержания, механизмов влияния и условий взаимодействия с абонентом.

Для индивидуальной работы психолога-консультанта с молодыми людьми наиболее эффективны принципы диалогического общения, равноправные отношения с целью совместного изучения конкретной психологической ситуации и ее разрешения. Помимо общепринятых профессиональных и этических позиций эмпатии и безоценочности особое значение приобретают такие аспекты взаимоотношений между абонентом и консультантом, как конфиденциальность, анонимность и предоставляемая абоненту возможность управлять контактом [5]. Создание оптимального контакта со стороны психолога упрощается в связи с тем, что при обращении на телефон доверия подросток доверяет консультанту уже в силу того, что тот его не видит, и поэтому снимается актуальность субъективно воспринимаемых подростком значимости внешности, умения се-

бя держать либо наличия каких-то незначительных дефектов. По К. Роджерсу, в ситуации, когда терапевт принимает личность клиента, он отвечает универсальной человеческой потребности в положительном отношении. Когда клиент убеждается в том, что его слушают и полностью принимают во всем, в чем бы он ни открылся, он сам начинает принимать себя, осознавать собственную ценность.

Консультация по телефону доверия осуществляется в актуальной стадии переживаемых эмоций и обеспечивает оперативность общения, щадящие условия и психологическую поддержку обратившемуся. По мнению А. Моховикова, страдания человека, особенно находящегося в состоянии возрастного и/или ситуативного кризиса, связаны не столько с потерей привычных стереотипов и смыслов, сколько с ностальгией: человек не может что-то забыть и не в состоянии освободиться от груза того, что необходимо преодолеть [3]. В то же время, согласно Л. Выготскому, именно инволюция, вплетенная в ход эволюции, помогает преодолеть ставшие ненужными особенности мышления и стереотипы поведения. Диалог расширяет туннельное сознание, позволяет увидеть и понять мир как нечто осмысленное в своей целостности. Вступить в диалог – значит экзистенциально жить в настоящем.

Таким образом, для обращения на телефон доверия должна возникнуть интенция вступить в диалог, который призван поддержать специалист Службы экстренной психологической помощи по телефону. По К. Роджерсу, в человеке заложены ресурсы продуктивного изменения и личностного роста, которые высвобождаются и реализуются с оптимальной полнотой при определенном типе межличностных отношений.

Учитывая специфику и особенности телефонного консультирования, способствующие созданию коммуникативных связей в микросоциуме, а также формированию внутреннего диалога, мы выдвинули предположение о том, что создание и применение психолого-педагогической модели оказания психологической помощи по телефону будет способствовать преодолению характерных для подросткового и юношеского периода кризисных ситуаций. Предлагаемая нами модель (табл. 2) может оптимизировать диалог с учащимися, обеспечить субъектность процесса оказания психологической помощи.

Следует отметить, что попытки создания своего рода модели психологической помощи по телефону имеются как в зарубежной, так и отечественной психологической практике. Но, как показывает их анализ, наличия перечня техник и приемов помощи в рамках решения определенной проблемы недостаточно для преодоления кризисной ситуации, так как имеющиеся модели не отражают консультирования как диалогического процесса, не позволяют увидеть его целостности, завершенности и интенциональности.

Уникальность предлагаемой нами модели состоит в равноправности и равноценности континуума психолог – абонент, в оперативности и экологичности.

Таблица 2

Модель взаимодействия психолога по телефону доверия с находящимися в кризисном состоянии подростками и юношами

Теоретический аспект	Профессиональный аспект	Прикладной аспект
1	2	3
<b>I. Этап подготовки психолога-консультанта</b>		
Знание возрастных особенностей подросткового периода; специфики переживаний в данном возрасте; принципов преодоления кризисов и оптимизации психических состояний учащихся	Знание принципов телефонного общения; особенностей организации телефонного диалога; профессиональная этика Службы экстренной психологической помощи; выполнение требований, предъявляемых к психологу-консультанту, работающему с детьми	Знание методов и методик психокоррекции психических состояний учащихся; техник работы с состояниями горя, утраты, фрустрации; методов психокоррекции семейных нарушений и проблем в области межличностного взаимодействия в учебном процессе
Умение определять индивидуальные особенности учащегося, адекватно применять психотехнические средства в решении проблем подростка-учащегося	Умение реализовать основные этапы телефонного консультирования с учетом принципов вербального общения с учащимися	Умение установить доверительный контакт; прояснить проблему; определить ее причины и особенности переживания кризиса конкретным абонентом-подростком; применить техники психокоррекции психических состояний в ситуации переживаемого кризиса
Навыки исследования кризисного состояния подростка; оказания психологической и эмоциональной поддержки личности в состоянии кризиса; исследования психолингвистических показателей и паттернов	Навыки антикризисного взаимодействия с подростком, психокоррекционного воздействия на учащегося в состоянии кризиса; оценка результативности взаимодействия с абонентом	Навык формирования стратегии решения проблемы абонента-подростка и оказания ему психологической помощи и поддержки в состоянии кризиса
<b>II. Этап проведения консультирования</b>		
Установление оптимального контакта, доверительных отношений	Обеспечение безопасности клиента; информирование о конфиден	Полное принятие или безусловно положительное отношение к абон

Продолжение табл. 2

1	2	3
с абонентом-подростком; представление о психоэмоциональном состоянии подростка в кризисной ситуации; оценка его эмоционального состояния и особенностей переживания кризиса	специальности и возможности управления контактом. Следование принципам диалогического общения; выстраивание равноправных отношений с целью совместного изучения конкретной психологической ситуации	ненту-подростку как к личности; адекватное эмпатическое понимание его чувств; адекватное отражение значимых для него смыслов; конгруэнтность консультанта
Прояснение проблемы абонента-подростка; выявление личностных особенностей абонента; определение особенностей видения ситуации и умение ее решать	Предоставление права выбора в разрешении кризиса и изменении состояния; возможностей самостоятельного изучения; управления и регулирования психическим состоянием	Поощрение к активности в определении жизненных смыслов; преодоление экзистенциальных трудностей
Выработка стратегии антикризисного взаимодействия; психокоррекционная работа с психоэмоциональным состоянием абонента в кризисной ситуации	Использование принципов совместного поиска решения проблемной ситуации; развитие рефлексивных навыков; формирование доверия к себе и миру	Формирование социальной интеграции; разрешение проблем самоактуализации личности; открытие интеллектуальных и эмоциональных ресурсов
<b>III. Этап оценки эффективности консультации</b>		
Оценка эмоционального состояния до психокоррекционного воздействия; когнитивных процессов и поведенческой сферы; степени рефлексивности и самопринятия подростка до общения с консультантом	Соответствие этическим нормам Службы ТЭПП и требованиям возрастного консультирования. Адекватная реализация вербальных и психотехнических средств общения с учащимися	Эмпатийное слушание; признание свободы выбора абонентом степени антикризисного воздействия; предоставление права управления телефонным контактом
Оценка динамики эмоционального состояния; оценка изменения когнитивных процессов и поведенческой сферы	Соблюдение принципов телефонного диалога. Анализ их ответственности по отношению к конкретному абоненту. Индивидуально определяемая интенсивность антикризисного взаимодействия	Создание ситуации доверия в континууме «абонент – специалист»; активность абонента в определении жизненных смыслов; способность к выбору адекватных стратегий адаптации

Окончание табл. 2

1	2	3
Оценка изменения негативного эмоционального состояния после психокоррекционного воздействия; оценка самостоятельности в принятии решений; глубина рефлексивности и самопринятия подростка после общения с консультантом	Разрешение кризисной ситуации за счет расширения ресурсов самосознания учащегося; разрешение проблем самоактуализации; помощь в открытии интеллектуальных и эмоциональных ресурсов; информирование о возможности выбора стратегий взаимодействия со значимыми другими и референтной группой; нормализация психоэмоционального состояния	Обретение равновесного состояния; определение и закрепление конструкторов «Я» и «Мир»; осознание мотивов ведущей деятельности; переход абонента в посткризисную фазу

Принимая во внимание направленность помощи – преодоление кризиса подростками и юношами, мы опирались на данное Л. Выготским понимание кризиса как нормативного процесса, определенного логикой возрастного развития и приводящего к формированию психологических новообразований [1].

В качестве основного принципа, определяющего результативность антикризисного воздействия, нами принято положение И. Пригожина о равновесности систем. Кризисные состояния личности, особенно возрастные, существуют именно в области сильного неравновесия, что создает предпосылки для эволюционирования к некоторому новому стационарному состоянию.

С точки зрения диалогического взаимодействия по телефону наиболее адекватными являются следующие положения клиентоцентрированной психотерапии К. Роджерса [6]:

- степень интенсивности профессионального воздействия, определяемого желанием абонента;
- признание ресурсов продуктивного изменения и личностного роста, которые высвобождаются и реализуются с оптимальной полнотой при определенном типе межличностных отношений;
- безусловное принятие и эмпатическое понимание абонента, признание за ним права быть таким, каков он есть;
- рефлексия, с помощью которой консультант уточняет содержание переживаний человека и помогает осознать то, что еще не осознано, интегрирует отдельные чувства в общую картину;
- профессиональные требования к личностной зрелости терапевта, предполагающей его самопонимание, принятие себя как личности и постоянную работу над своими проблемами.

К основополагающим принципам работы по телефону доверия с учащимися относятся:

- оперативность;
- интенциональность;
- пространственно-временные особенности телефонного общения;
- экологичность;
- завершенность и результативность.

Разработанная нами модель опирается на основные психологические принципы – детерминизма, развития, системности, отражая их на каждом этапе консультирования. Все этапы предусматривают взаимодействие теоретического, профессионального и прикладного аспектов. Таким образом, модель структурирует консультативный процесс как по вертикали – предполагает возможность поэтапной рефлексии, так и по горизонтали – интегрирует все виды профессиональной компетенции.

Первый этап модели обуславливает необходимый уровень подготовки психолога-консультанта: приобретение необходимых теоретических знаний для осуществления психологического консультирования по телефону, формирование умений и навыков. Профессиональная база способствует возможности адекватной реализации полученных ЗУН, а прикладной аспект определяет выработку оптимальной стратегии консультирования по телефону в каждом конкретном случае.

Второй этап представляет собой собственно консультирование, которое опирается на фундаментальное деление системы отношений, состоящее в выделении трех компонентов: эмоционального, когнитивного и поведенческого. В кризисной ситуации эти компоненты выступают полюсами сознания при реагировании на ситуацию: интенсивные переживания, специфичность протекания когнитивных процессов в проблемной ситуации вследствие аффективной «нагруженности». Показательно, что самим человеком невозможно мыслить рационально, как правило, рефлексировается и приводит к попыткам что-то делать (или не делать) для того, чтобы справиться с кризисом. В психоэмоциональном состоянии человека в кризисной ситуации выделяются следующие стадии: человек переживает, человек думает, человек делает [2]. Три аспекта второго этапа консультации – теоретический, профессиональный и прикладной – со своих позиций рассматривают все состояния абонента в период обращения.

Третий этап ориентирован на оценку эффективности консультативного процесса. Продуктивность, эффективность психологического консультирования является одним из самых дискуссионных вопросов. Названная оценка особенно сложна в телефонном консультировании, что связано с объективными условиями телефонной беседы (невозможность проведения полной диагностики и т. д.). Разработанная модель предоставляет возможность такой оценки, исходя из точности определения этапов консультирования:

- исходный уровень – психоэмоциональное состояние абонента в начале беседы;

- промежуточный уровень – психоэмоциональное состояние в процессе создания оптимального контакта и принятия решения по поиску вариантов выхода из кризисной ситуации;

- конечный уровень – психоэмоциональное состояние в зависимости от степени осознания проблемы, способности планировать и оценивать действия, призванные помочь выйти из создавшейся ситуации и разрешить обстоятельства личностного кризиса, определяющие в целом уровень адаптации.

Таким образом, модель психологического взаимодействия как определенным образом организуемая структура индивидуально-профессиональных конструктов способствует профессиональному становлению телефонного консультанта. Модель помогает осуществлять беседу по различным векторам, не задавая конкретных алгоритмов или неких сценариев, а лишь раскрывая поле возможностей для маневрирования на различных этапах беседы с учащимися.

#### **Литература**

1. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса // Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. М., 1982. Т. 1. С. 291–436.
2. Креславский Е. С. Телефонная экстренная психологическая помощь в Содружестве Независимых Государств (проект) // Вестн. РАТЭПП. 1992. № 1. С. 18–25.
3. Моховиков А. Н. Телефонное консультирование. М.: Смысл, 2001.
4. Психология подростка / под ред. А. А. Реана. СПб.: Прайм-ЕВ-РОЗНАК, 2003.
5. Рабочая книга практического психолога / под ред. А. А. Бодалева, А. А. Деркача, Л. Г. Лаптева. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2001.
6. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Издат. группа «Прогресс»: «Универс», 1994.

# ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 004.92

Н. С. Власова

## НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ WEB-КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ WEB-ДИЗАЙНА

*Аннотация.* В статье рассмотрена актуальность научно-методического обеспечения дисциплины «Web-дизайн», при изучении которой у студентов формируется специальная web-компетенция. Выявлена структура web-дизайна и web-компетенции. Предложена модель научно-методического обеспечения подготовки будущих специалистов в области web-дизайна, описаны педагогические условия ее реализации.

*Ключевые слова:* научно-методическое обеспечение, web-дизайн, web-компетенция, рейтинговая система контроля, педагогические условия.

*Abstract.* The paper considers the urgency of scientific and methodical maintenance of discipline «Web-design» aimed at developing a special web-competence, the structure of Web-design and web-competence described. The model of scientific and methodical maintenance of preparation of future experts in Web-design is offered, pedagogical conditions of its realization are described.

*Index terms:* scientific and methodical maintenance, Web-design, web-competence, monitoring system, pedagogical conditions.

В настоящее время не осталось практически ни одной области деятельности человека, которая не была бы подвержена влиянию дизайна. «Дизайн, как явление общественной жизни, активно внедряясь во все сферы человеческого творчества, перерос сегодня в более широкую категорию – “проектная культура”... осваивает и адаптирует при этом новые для себя предметные области знаний и технологий» [2].

В результате стремительного роста глобальной сети Интернет появилась новая область информационных технологий – web-дизайн, одна из самых динамично развивающихся систем, которая позволяет формировать особую графическую информационную среду для творческой работы художников, дизайнеров и специалистов в области информационных технологий. Это обусловило новый социальный заказ к системе высшего образования – подготовку выпускников, владеющих технологиями web-пространства. Обучение web-дизайну становится одним из важнейших компонентов образования.

В современных вузах web-дизайн преподается в рамках многих дисциплин, таких как «Система Интернет» (специальность «Прикладная

математика и информатика»), «Вычислительные системы, сети и системы телекоммуникаций» (специальность «Математические методы в экономике»), «Web-дизайн» (специальность «Профессиональное обучение»), «Интернет-технологии» (специальность «Дизайн и компьютерная графика»), «Технология сетевого дизайна и ее программное обеспечение» (специальность «Информационные технологии в дизайне») и др.

Профессиональная подготовка будущих специалистов в области web-дизайна должна быть ориентирована на подготовку конкурентоспособного работника, востребованного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, стремящегося к постоянному профессиональному росту и освоению новых технологий, связанных с использованием ИКТ.

Наличие социального заказа общества на специалистов в области создания информационной интернет-среды и недостаточное научно-методическое обеспечение подготовки студентов вуза в области web-дизайна обуславливают актуальность исследования этой темы на социально-педагогическом уровне. Необходимость научно-методологического подхода и отсутствие гибкой организации при обучении дисциплине «Web-дизайн» определяют его научно-теоретическое значение.

В связи с присоединением нашей страны к Болонскому процессу в российском образовании взят курс на реализацию компетентностного подхода, который провозглашен как одно из важных концептуальных положений обновления содержания профессионального образования. В качестве основных единиц обновленного содержания рассматриваются *компетентности* и *компетенции*. Следуя данной концепции, мы ввели термин *web-компетенция*. Она относится к специальным профессиональным компетенциям и должна являться результатом обучения будущих специалистов в области технологий web-дизайна. Для реализации такого подхода необходимо разработать, научно обосновать и в ходе опытно-поисковой работы проверить модель научно-методического обеспечения дисциплины «Web-дизайн» с целью формирования web-компетенции у будущего специалиста в области web-дизайна.

Как следствие, необходимо выявить комплекс педагогических условий, которые способствуют эффективному формированию web-компетенции у студентов вуза, а также разработать научно-методическое обеспечение дисциплины «Web-дизайн», которое включает учебно-методический комплекс по названной дисциплине для всех форм обучения по профильным и непрофильным специальностям.

Обозначим ключевые понятия исследования.

*Научно-методическое обеспечение* – научно-теоретическое обоснование структуры и содержания дисциплины, планирование и создание оптимального комплекса учебно-методической документации, дидактических средств и методов обучения, необходимых для качественного обучения студентов в рамках содержания, определяемого ГОСами, соответст-

вующей образовательной программой, а также современными достижениями науки и техники.

*Дизайн* – проектная деятельность, основанная на объединении в проектном образе научных принципов с художественными, создающая эффект, недостижимый в обычном проектировании [4].

*Web-дизайн* – проектирование и разработка средствами web-технологий информационной архитектуры web-сайта с одновременным его художественным оформлением и оптимизацией программного кода в целях наиболее эффективного использования и продвижения в Интернет.

*Web-компетенция* – готовность к самостоятельному проектированию и реализации основных компонентов дизайна web-сайтов.

В ходе исследования нами определена структура современного web-дизайна, включающая пять основных блоков (рис. 1).



Рис. 1. Структура современного web-дизайна

*Информационная архитектура web-сайта* (часто сокращается до «ИА») – занимается принципами систематизации информации и навигации по ней с целью помочь пользователю более успешно находить и обрабатывать нужные данные. Включает в себя определение идеи сайта, его цели и функции. Логическая структура сайта – набор тематических рубрик с распределенными по разделам документами и заранее спроектированными гиперсвязями между всеми страницами ресурса. Физическая структура – размещение физических файлов по поддиректориям папки, в которой опубликован сайт.

Технологии создания web-сайта делятся на две основные большие группы: обеспечивающие статическое и динамическое представление информации. Статические web-страницы находятся на сервере, и по запросу сервер отправляет их в браузер в неизменном виде. Динамические страницы не существуют в заранее определенном виде на сервере, а формируются при помощи серверных скриптов: набирая один и тот же адрес, в зависимости от разных условий, можно получать совершенно разное содержание.

Художественное оформление web-сайта включает создание дизайна, обычно средствами компьютерной графики. Дизайнер создает один или несколько вариантов дизайна, в соответствии с техническим заданием. При этом отдельно создаются дизайн главной страницы и дизайны типовых страниц. Для осуществления такой деятельности необходимо иметь понятия об основных категориях композиции, цветоведения и колористики. *Композиция* – построение целостного произведения, все элементы которого находятся во взаимном и гармоничном единстве. Важнейшими формообразующими категориями композиции являются масштаб, пропорции, ритм и метр, контраст и нюанс, симметрия и асимметрия. *Цветоведение* – это комплексная наука о цвете, включающая систематизированную совокупность данных физики, физиологии и психологии, изучающих природный феномен цвета, а также совокупность данных философии, эстетики, истории искусства, филологии, этнографии, литературы, рассматривающих цвет как явление культуры. *Колористика* – это раздел науки о цвете, изучающий теорию применения цвета на практике в различных областях человеческой деятельности.

*Юзабилити* – понятие микроэргономики, обозначающее итоговый уровень удобства предмета для использования в заявленных целях. *Юзабилити web-сайта* – это оценка удобства пользования сайтом потенциальным клиентом. К оцениваемым качествам относятся время загрузки страниц, пути, по которым пользователи находят нужную информацию, оптимальность структуры ресурса, удобство оформления, навигации и др. Юзабилити является важным условием выживания в Интернете, так как есть несколько проверенных фактов: если пользование ресурсом затруднительно для посетителя или информация не отвечает на его ключевые вопросы, он покидает сайт.

*SEO-оптимизация web-сайта* подразделяется на три этапа: внутренняя, внешняя, продвижение в Сети. *Внутренняя SEO-оптимизация* начинается с определения семантического ядра, когда выявляются такие ключевые слова, которые привлекут наиболее заинтересованных посетителей и которые прописываются в программном коде web-сайта. Тексты, ссылки, другие конструкции кода адаптируются так, чтобы поисковые системы могли их успешно находить по ключевым словам. *Внешняя SEO-оптимизация* сводится, как правило, к построению структуры входящих ссылок. Это, собственно, и есть «раскрутка». *Продвижение в Сети*

включает регистрацию сайта в основных поисковых системах, каталогах, на других сайтах путем перекрестных ссылок, а также регистрацию средствами автоматизированных систем.

Данная структура современного web-дизайна определяет требования работодателей к специалистам, проектирующим web-сайты. Состав компетенции специалиста «задается», с одной стороны, основными заказчиками системы профессионального образования – работодателями, государством и обществом, с другой – самим студентом как будущим специалистом и образовательной системой. Работодатели, общество, государство являются внешними субъектами по отношению к образовательной системе, но они-то, в конечном счете, и дают оценку качеству подготовки специалиста, прежде всего практической. Для работодателя важен высокий уровень профессиональной компетентности специалиста, предполагающий способность эффективно выполнять профессиональные функции, практически решать определенные классы задач и проблем.

На современном рынке труда в области web-проектирования существуют вакансии: web-дизайнер, web-дизайнер – верстальщик, web-программист, web-дизайнер (программист) и т. п. Изучив их, мы выявили следующие профессиональные требования к специалисту, проектирующему web-сайты:

- способность к созданию архитектуры и дизайна web-сайта;
- способность к разработке web-сайтов с использованием клиентского и серверного программирования;
- знание основных методов оптимизации и продвижения web-сайта.

Выявленная структура современного web-дизайна и требования работодателей послужили основой для определения компонентов web-компетенции, которой должен обладать специалист в области web-дизайна (рис. 2).

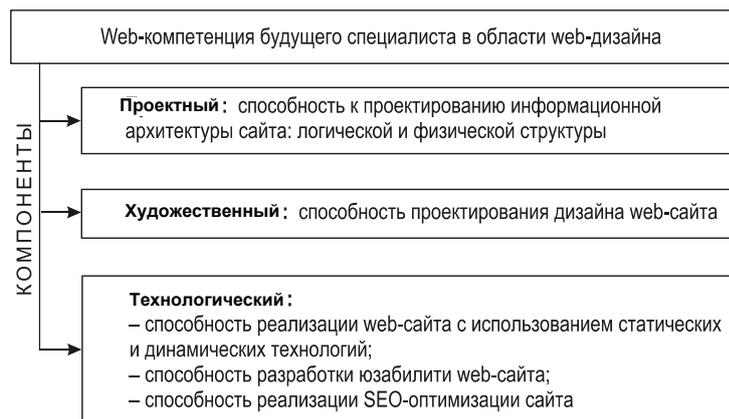


Рис. 2. Компонентный состав web-компетенции будущего специалиста в области web-дизайна

С целью эффективного формирования web-компетенции при изучении дисциплины «Web-дизайн» нами разработана модель научно-методического обеспечения подготовки специалиста, которая включает следующие уровни:

- социально-педагогический (социальный заказ, мотивационно-целевой компонент);
- научно-теоретический (основы формирования web-компетенции, аксиологический компонент, компоненты web-компетенции);
- учебно-методический (онтологический, процессуально-деятельностный, рефлексивно-оценочный компоненты) (рис. 3).

*Социально-педагогический уровень* модели предполагает наличие социального заказа на подготовку квалифицированного работника в области web-проектирования, конкурентного на рынке труда, обладающего web-компетенцией, свободно владеющего технологиями web-дизайна, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

*Научно-теоретический уровень* модели описывает основы формирования web-компетенции, такие как требования ГОС ВПО, тенденции развития технологий web-дизайна, тенденции изменений требований рынка труда, закономерности и принципы профессиональной подготовки, системный, личностно-ориентированный и компетентностный подходы. Перечисленные элементы воздействуют на аксиологический компонент подготовки специалистов, который ориентирован на систему ценностей, установок и отношений к использованию студентами web-технологий в профессиональной деятельности. На научно-теоретическом уровне нами выделены компоненты web-компетенции: проектный, художественный и технологический, определяющие основные модули содержания обучения по дисциплине «Web-дизайн».

*Учебно-методический уровень* модели включает три компонента.

*Онтологический компонент* представляет модульное предметное содержание дисциплины «Web-дизайн». На этом уровне учитывается предметное поле познания, которое характеризуется преобразованием предметно-тематической конструкции содержания обучения в системно-деятельностную в условиях реализации компетентностного подхода в профессиональной подготовке студентов вуза, соответствует уровню развития web-технологий и требованиям Государственного образовательного стандарта.

Содержание дисциплины «Web-дизайн» базируется на блочно-модульной основе и включает в себя три основных блока: проектный, художественный, технологический, каждый из которых состоит из теоретических занятий, лабораторных и самостоятельных работ, текущего контроля (табл. 1). Помимо указанных блоков учебно-методическое обеспечение дисциплины включает методические указания к курсовому проектированию и блок итогового контроля.

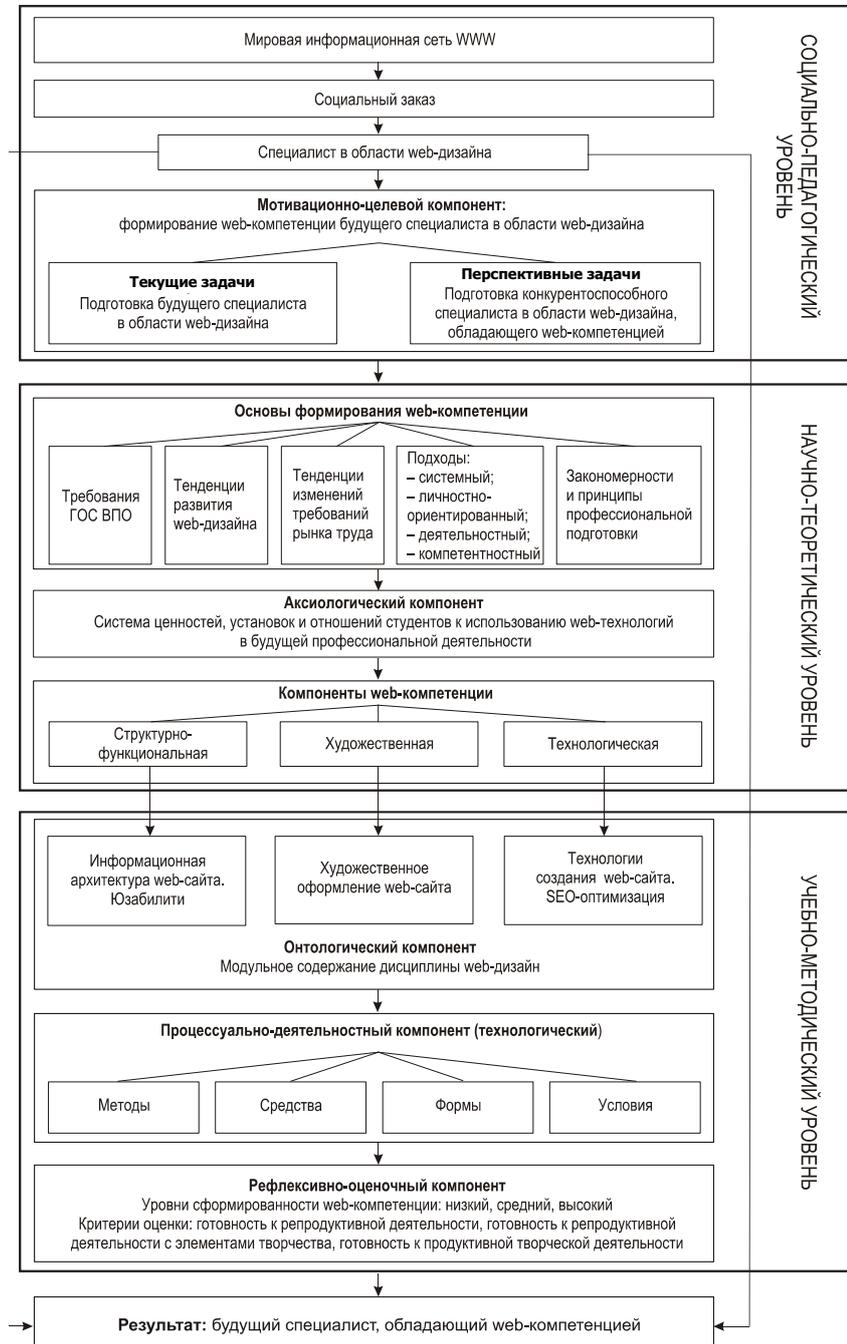


Рис. 3. Модель научно-методического обеспечения подготовки будущего специалиста в области web-дизайна

Таблица 1

Структура содержания дисциплины «Web-дизайн»

Блок	Содержание блока
Проектный	Выявление целей, функций, аудитории web-сайта. Создание информационной архитектуры сайта (логической и физической структуры). Использование принципов юзабилити при проектировании web-сайта
Художественный	Понятие о композиции, цветоведении и колористике. Составление вариантов блочных композиций, возможных цветовых схем web-сайта. Использование компьютерной графики для создания дизайна web-сайта
Технологический	Применение статических и динамических технологий для создания web-сайта. Основные принципы SEO-оптимизации

*Процессуально-деятельностный компонент* формирования web-компетенции имеет целью развитие системного мышления, проективных, исследовательских, технологических умений в области создания web-сайта, креативности, самостоятельности, активности. Эта цель достигается путем применения адекватных форм, методов и средств формирования web-компетенции будущих специалистов в области web-дизайна. В основу процессуально-деятельностного компонента положена совокупность принципов вариативности, научности, доступности, наглядности, активности, системности и последовательности, индивидуализации обучения, профессиональной направленности [1].

Для оценки результатов образования нами применяется рейтинговая система контроля, достоинством которой является возможность ее использования при переходе к системе зачетных единиц, активно используемой в большинстве стран – участниц Болонского процесса. Рейтинговая система контроля в высшем учебном заведении строится как составляющая педагогической системы, основное назначение которой заключается в управлении качеством подготовки специалиста на всех стадиях процесса обучения [3].

Результаты изучения учебной дисциплины выставляются в рамках 100-балльной шкалы. Далее итог переводится в принятую в вузе традиционную пятибалльную систему оценивания в соответствии со следующей шкалой: 55–70 баллов – «удовлетворительно»; 71–85 баллов – «хорошо»; 86–100 баллов – «отлично».

В *рефлексивно-оценочном компоненте* разработанной модели низкий уровень сформированности web-компетенции предполагает абсолютное соответствие содержанию Государственного образовательного стандарта и формирует базовые возможности будущего специалиста. В то же

время его нельзя связывать с успешной включаемостью в профессиональную деятельность. Критерием оценки является готовность к репродуктивной деятельности. Низкий уровень – это «пороговый» уровень подготовки специалиста, соответствующий по рейтинговой шкале оценке «удовлетворительно» – 55–70 баллов.

Средний уровень обученности позволяет будущему специалисту включиться в активную профессиональную деятельность и по своему содержанию отвечает запросам работодателя в данном специалисте. Критерием оценки является готовность к репродуктивной деятельности с элементами творчества. Оценка в баллах за освоение содержания данного уровня – «хорошо» – 71–85 баллов по рейтинговой шкале.

Высокий уровень должен соответствовать современным требованиям работодателя к специалисту, позволяет успешно функционировать в рамках индивидуальных запросов работодателя, решать нестандартные задачи, зависящие от специфики деятельности. Критерием оценки является готовность к продуктивной творческой деятельности. Соответствует оценке «отлично» – 86–100 баллов.

Значительную роль в формировании web-компетенции играет выполнение курсовой работы по дисциплине «Web-дизайн». Результат может быть включен в портфолио выпускника, что позволяет представить работодателю более полную информацию о квалификации будущего сотрудника.

Основная задача курсовой работы – закрепить теоретические знания и практические умения, полученные при изучении дисциплины «Web-дизайн». В рамках данной работы студент должен продемонстрировать знание теоретических основ web-технологий; умение проектировать web-сайт, обосновывать целесообразность включения в него различных компонентов дизайна; способность использовать клиентские и серверные технологии программирования.

Указанная работа оценивается по аналогии с изучением учебной дисциплины, т. е. результаты текущего выполнения курсовой работы и ее защита суммируются и выставляются в рамках 100-балльной шкалы. Далее производится пересчет рейтинговых баллов по 5-балльной шкале.

Выполнение курсовой работы состоит из трех этапов: I – разработка web-сайта; II – оформление курсовой работы; III – защита курсовой работы.

I и II этапы рассматриваются в рамках текущего контроля, III – в рамках итогового контроля.

Этапы курсовой работы детализированы необходимыми для качественного выполнения соответствующего этапа разделами и пунктами. Для каждого пункта назначены максимальная и минимальная оценки в баллах таким образом, чтобы максимальная сумма баллов за текущее выполнение курсовой работы составила 70 баллов, минимальная – 45 (табл. 2).

Таблица 2

Назначение баллов за выполнение курсовой работы по дисциплине «Web-дизайн»

Разделы курсовой работы	Перечень видов деятельности	Количество баллов	
		min	max
<b>I этап. Разработка web-сайта</b>			
1. Анализ исходных данных	Утверждение темы. Обоснование выбора (наличие материала по теме, компетентность в данной области и т. д.)	1	2
	Определение целей создания сайта и формулировка проблемы, решаемой посредством его создания	1	2
	Выявление потенциальной аудитории	1	2
	Формулирование требований к сайту. Проработка условий успешной работы сайта	2	3
	Сбор контента сайта. Составление списка всех текстов, изображений и других необходимых материалов	1	2
2. Построение информационной архитектуры сайта	Проектирование логической структуры сайта в виде блок-схемы	2	3
	Проектирование физической структуры сайта в виде блок-схемы	2	3
3. Определение технологий создания сайта	Проектирование части сайта, определяющей статическое представление информации	3	5
	Проектирование части сайта, определяющей динамическое представление информации	3	5
4. Создание дизайна сайта	Разработка вариантов блочной композиции сайта	3	5
	Разработка вариантов шаблона: композиционного и цветового оформления	4	6
5. Технологическое исполнение	Создание локально работающего сайта. Наполнение контентом	8	10
	Тестирование сайта в различных браузерах с различным разрешением экрана	2	3
6. SEO-оптимизация сайта	Внутренняя SEO-оптимизация	1	2
	Внешняя SEO-оптимизация	1	2
<i>Итого</i>		<b>35</b>	<b>54</b>
<b>II этап. Оформление курсовой работы</b>			
1. Пояснительная записка		4	6
2. Графическая часть	Чертежи вариантов блочной композиции	2	3
	Эскизы композиционных и цветовых вариантов шаблона сайта	3	5
3. Компакт-диск	Запись полного комплекта курсовой работы на компакт-диск	1	2
<i>Итого</i>		<b>10</b>	<b>16</b>
<i>Итого по текущему контролю</i>		<b>45</b>	<b>70</b>
<b>III этап. Защита курсовой работы</b>		<b>10</b>	<b>30</b>
<b>Всего</b>		<b>55</b>	<b>100</b>

Необходимым условием выполнения курсовой работы является прохождение всех этапов.

Студент допускается к защите курсовой работы, если по каждому из перечисленных видов работ учебной деятельности он набрал не меньше минимального балла и итоговая сумма набранных им баллов семестровой работы не менее 45 баллов.

Выполнение курсовой работы при обучении web-дизайну, на наш взгляд, способствует подготовке «специалистов, обладающих проектно-творческим, интегрирующим, междисциплинарным мышлением» [2]. Изучение основных категорий дизайна существенно повышает эффективность процесса художественно-эстетического воспитания в вузе.

Результатом реализации модели научно-методического обеспечения дисциплины «Web-дизайн» должна стать подготовка специалиста, обладающего сформированным уровнем web-компетенции, конкурентоспособного и востребованного на рынке труда.

Таким образом, внедрение модели научно-методического обеспечения подготовки будущих специалистов в области web-дизайна обеспечит ряд преимуществ при формировании web-компетенции: позволит смоделировать деятельность, приближенную к условиям web-студий, повысит мотивацию обучения, обеспечит личностно-ориентированный подход при обучении, сформирует уровень знаний, соответствующий потребностям коммерческого рынка, позволит обучаемому адекватно оценить собственные возможности и достичь необходимого уровня профессиональной самостоятельности.

### Литература

1. Бухарова Г. Д., Стариков С. А. Традиционные и информационные технологии обучения: становление, состояние, развитие // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции / под. ред. Г. Д. Бухаровой и О. Н. Арефьева. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2008. Вып. 5. С. 537–549.
2. Климов В. П., Климова Г. П. Развитие идей дизайн-образования в профессионально-педагогической парадигме: моногр. Екатеринбург: ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2009. 110 с.
3. Методические рекомендации по разработке рейтинговой системы контроля по дисциплине / сост. В. А. Федоров, Е. Д. Колегова, А. В. Щетина, А. С. Кривоногова, В. В. Самохина; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2008. 58 с.
4. Ткаченко Е. В., Кожуховская С. М. Дизайн-образование. Теория, практика, траектория развития. Екатеринбург: Аква-Пресс, 2004. 240 с.

# ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

УДК 378

Я. Лаукиа

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ФИНЛЯНДИИ

*Аннотация.* В статье рассматриваются становление, развитие и современная ситуация в области профессионального образования и профессиональной подготовки преподавателей в Финляндии, а также оцениваются с разных точек зрения возможные будущие направления развития этой сферы.

*Ключевые слова:* преподаватель, профессиональная подготовка, повышение квалификации, экономическая жизнь, трудовая деятельность.

*Abstract.* The paper considers formation, development and the present situation in teacher training in Finland, future trends being analyzed.

*Index terms:* teachers, vocational education, refresher training, economic life, labour activity.

### Образование как фактор развития экономической жизни

Сфера образования претерпевает изменения по мере того, как развиваются общество и экономические отношения. В предлагаемой вниманию читателей статье кратко обрисованы история развития и современное состояние профессиональной подготовки преподавателей в Финляндии. Образ преподавателя изменился: теперь он не просто источник информации, но инструктор и руководитель учебного процесса. Студент превратился из пассивного слушателя в активного деятеля и ученика, обучающегося действием. Учеба не заканчивается по окончании школы, училища или университета, а продолжается и в последующей трудовой деятельности выпускника. Думается, что данные изменения свойственны не только финскому обществу, но – более или менее – одинаковы для всех стран, организующих профессиональное образование. Один из способов поддержки этих изменений – увеличение числа международных исследований по профессиональной педагогике.

Профессиональная подготовка преподавателей развивается вместе с профессиональным образованием. В свою очередь, развитие профессионального образования связано с общим развитием социальной и трудовой жизни. Школа традиционно воспитывает учеников как членов об-

щества. Профессиональное образование дает и практические, и социальные навыки, прежде всего связанные с избранной специальностью. Сегодня профессиональное образование стало выполнять и еще одну функцию – оказывать существенное влияние на совершенствование трудовых и экономических отношений и способствовать развитию предпринимательства. В связи с изменениями задач образования меняется и работа преподавателя.

### **Становление и развитие системы образования в Финляндии**

В современной Финляндии традиционно высоко ценятся образование и культура. Хотя в области профессионального образования так было не всегда.

В 1866 г. в Финляндии было издано постановление о народных школах, согласно которому дети простого народа могли посещать бесплатную общественную школу. Профессиональные училища разных отраслей стали учреждаться позднее и развивались разными темпами. Первые из них были основаны в стране в конце XIX в. Учебные заведения для медсестер начали появляться уже с 1889 г. Тогда Финляндия была сильной в аграрном отношении страной, поэтому в первую очередь инвестировалось создание учебных заведений в области сельского хозяйства. Некоторые частные предприниматели основывали коммерческие училища в больших городах.

В 1906 г. в Финляндии путем выборов был сформирован демократический парламент. Либеральная экономическая политика ликвидировала систему ученичества, организуемую профессиональными гильдиями в городах Финляндии. В данной системе мастера-ремесленники отвечали за образование начинающих ремесленников по своим профессиям. В новых условиях любой желающий мог создать собственную мастерскую без обучения у мастера. Никто не нес ответственности за осуществление профессиональной подготовки.

Количество профессиональных училищ начало медленно расти в 1920–30-х гг. Но крестьяне пока не были готовы к финансированию создания профессиональных учебных заведений за счет налоговых средств – в сельской местности такие заведения считались ненужными. В конце 1930-х гг. 60% молодежи не получало образования и профессиональной подготовки после окончания народной школы. Обычно они усваивали навыки осуществления той или иной деятельности дома от родителей или непосредственно на месте работы от старших работников. Однако при существовавшем росте производительности сельского хозяйства всем желающим уже невозможно было гарантированно устроиться на работу в сельских округах.

В Финляндии высоко ценились общеобразовательная школа, средняя школа и университет. Это был реликт старого классового общества, в котором интеллигенция автоматически занимала самые престижные

должности. Профессиональное образование получали только дети из рабочих или крестьянских семей. Постепенно численность населения в городах стала увеличиваться. Образование ценилось все больше. Оно имело целью не только подготовку по специальности или профессии, но и воспитание. После окончания народной школы выпускник не мог устроиться на работу из-за слишком молодого возраста. Считалось, что ему лучше учиться в профессиональном училище, чем стать бездельником и хулиганом на городских улицах.

После Второй мировой войны рождаемость в Финляндии повысилась. Нужно было организовать новые места обучения. Законодательство о профессиональном образовании изменилось в сторону увеличения государственных субсидий при создании учебных заведений для муниципалитетов и частных предприятий. Таким образом, профессиональных учебных заведений становилось больше.

Значительный рост объема профессионального образования произошел в конце 1950-х – начале 1960-х гг. Финляндия быстро начала превращаться в «страну городов». В результате неуклонного развития производственных методов сельского хозяйства спрос на рабочую силу в деревнях и на фермах продолжал уменьшаться. Население переезжало в поисках работы из сельской местности в города или даже эмигрировало в Швецию или США. Наблюдался также рост производства лесной промышленности, в стране основывались новые бумажные и целлюлозные комбинаты и лесопилки. Развивалась металлообрабатывающая промышленность, которая стала значительной отраслью экономики. Финляндия – маленькая страна, и уже в то время ее благосостояние сильно зависело от внешней торговли. Внешняя торговля расширялась одновременно и со странами Западной Европы, и с Советским Союзом.

Профессиональное образование подчинялось семи разным министерствам, отвечающим за разные отрасли образования. В связи с этим процесс разработки содержания образования на государственном уровне был очень сложным, и развитие образования происходило медленно: в первую очередь развивались социальные системы, а школа – только тогда, когда это было необходимо. В 1960-х гг. профессиональное образование перешло в ведение Министерства просвещения. Планирование образовательного процесса, определение перспектив будущего и сотрудничество разных отраслей образования совершенствовались. Была проведена реформа системы образования.

К 1970-м гг. сельскохозяйственное общество Финляндии превратилось в общество услуг. Уступила первенство сфере обслуживания и промышленность. Сфера обслуживания, торговля, общественные услуги, страхование и банковский сектор превратились в самых значительных работодателей в стране. В промышленном производстве росла доля электроники.

В 1970-х гг. в Финляндии была учреждена девятилетняя основная школа, которая служила базой для всех видов продолжения учебы. Целью

органов управления образованием являлось предоставление возможности дальнейшей учебы в гимназии или профессиональном учебном заведении после окончания основной школы. Выпускники этих двух видов учебных заведений могли теперь поступать в вузы. Для этого были проведены реформы профессионального и гимназического образования.

В 1990-х гг. в Финляндии были основаны высшие профессиональные школы, иначе – университеты прикладных наук. Наряду с классическими университетами они предлагают прикладное альтернативное высшее образование.

Сегодня около 95% выпускников основной школы продолжают учебу в профессиональных учебных заведениях или в гимназиях. Около половины из них учатся впоследствии либо в классическом университете (в Финляндии их 28), либо в университете прикладных наук (число которых достигло в настоящее время 21) (рис. 1).

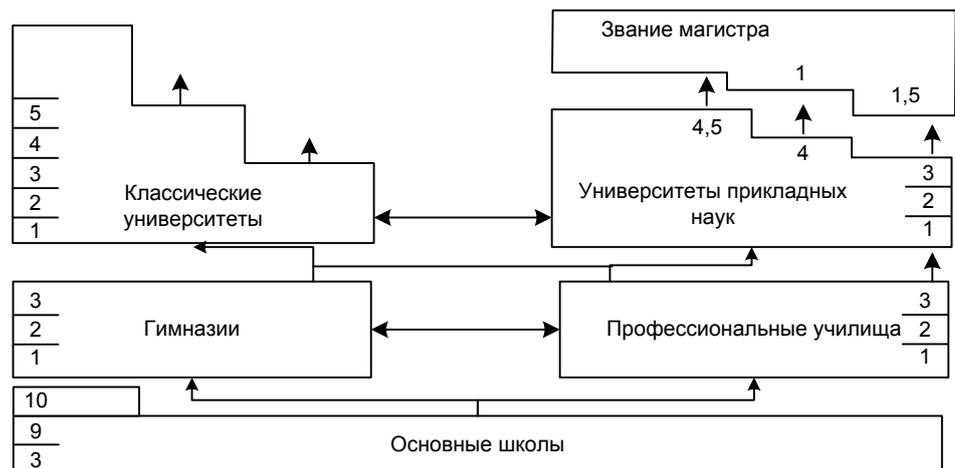


Рис. 1. Система образования Финляндии

### Задачи профессионального образования

Профессиональное образование в Финляндии реализуется в восьми направлениях:

1. Гуманитарные и педагогические науки.
2. Деятельность в сфере культуры.
3. Бизнес и администрирование.
4. Естественные науки.
5. Техника и транспорт.
6. Природные ресурсы и окружающая среда.
7. Социальное обеспечение, здравоохранение и физкультура.
8. Туризм, общественное питание и хозяйство.

По каждому из них срок обучения в профессиональных училищах составляет три года. В последние годы отмечается рост привлекательности профессионального образования среди молодежи. В 1998 г. около половины выпускников основной школы поступило в профессиональные училища, а половина – в гимназии. Ситуация значительно изменилась в сравнении с той, что была 20 лет назад. Молодым уже не приходится продолжать учебу в профессиональном училище только по необходимости, поскольку этот вид образования стал престижной и желанной альтернативой. Во многих отраслях уже не хватает мест для всех претендующих на существующие вакансии выпускников, и существует несколько причин такой перемены.

Влияние экономической ситуации, работа органов власти в сфере образования и деятельность учебных заведений позволяют повышать привлекательность профессионального обучения и совершенствовать его качество. Развивается сотрудничество между школами и сферой труда. Каждый учебный план училищ включает стажировку сроком не менее полугода. Стажировка и обучение на месте работы могут продолжаться и дольше. Во время стажировки преподаватель и представитель фирмы договариваются о том, какие темы ученик должен практически освоить на месте работы. Учебные планы, базирующиеся на предметах, превратились в планы, основывающиеся на компетентностях: в них включены компетентности, которыми учащийся должен обладать после окончания школы. Кроме того, в учебных планах содержатся педагогические методы и учебные решения, при помощи которых учащийся приобретает нужные для него знания и компетентности.

Еще одной причиной, повлиявшей на повышение привлекательности профессиональных училищ, возможно, является основание в 1990-х гг. университетов прикладных наук, в которых по желанию можно продолжить учебу. Выпускник училища может поступить также и в классический университет, хотя происходит это пока довольно редко. Множество путей продолжения учебы повышает привлекательность профессионального образования. Выпускники учреждений профессионального образования также удачно устраиваются на работу, которая сегодня становится все более многосторонней и интересной, а заработная плата – конкурентоспособной. Влияние всех вышеуказанных факторов привело к тому, что престижность профессионального образования сравнялась с престижностью обучения в гимназии.

Предназначение профессиональных учебных заведений следующее:

- дать студенту основные навыки для работы по своей специальности и осуществления предпринимательской деятельности;
- воспитать из обучающегося хорошего человека и гражданина;
- совершенствовать трудовую жизнь в обществе.

Целью деятельности университетов прикладных наук являются подготовка конкурентоспособного специалиста, поддержка профессионального роста студента и выполнение научно-исследовательской работы.

Профессиональное образование ставит перед собой, таким образом, задачи обучения профессии, воспитания и совершенствования сферы труда. Новой задачей, определяемой обществом для образования, является совершенствование данного общества. Это означает, что учебные заведения должны более интенсивно, чем прежде, сотрудничать с экономической сферой, способствуя совершенствованию трудовой жизни и создавая инновации.

### **Образовательная политика Финляндии в Европейском сообществе**

В 1995 г. Финляндия стала членом Европейского сообщества, которое играет важную роль в развитии образования на всей территории Европы. В 1999 г. министры 29 стран подписали Болонскую декларацию о едином европейском пространстве высшего образования. Задачей Болонского процесса является повышение качества образования путем увеличения конвертируемости курсов, унифицирования структуры учебных программ, увеличения мобильности студентов и преподавателей вузов и возможностей признания квалификаций, приобретаемых в разных странах.

В 2005 г. Европейское сообщество приняло решение о переходе высших учебных заведений на учебные планы, основывающиеся на компетенциях. Структура экзаменов в этих заведениях должна стать единой. В классических университетах срок учебы для получения степени бакалавра составляет около трех лет, степени магистра – еще около двух лет.

Конвертируемость учебных программ повышается также путем унифицирования систем расчета обучения. Единицей измерения является еcts-пункт (European Credit Transfer System). Один пункт означает рабочую нагрузку примерно в полторы недели. Объем работы одного учебного года составляет около 60 еcts-пунктов. Объем учебы магистра равен 300–360 пунктам, а бакалавра университета прикладных наук – 180–270 пунктам. Переход к применению учебных планов на основе компетенций является огромным изменением в работе учебных заведений, которые должны оценивать, какими компетенциями и навыками студенты должны обладать после окончания классического университета или университета прикладных наук. Кроме того, преподаватели решают, как будут приобретаться эти навыки. Частично эта задача осуществляется на лекциях, в ходе аудиторного обучения, но возможно и применение других методов.

В профессиональных училищах система еcts-пунктов находится в настоящее время на подготовительном этапе. Расчетной единицей обучения пока остается учебная неделя. Объем профессиональной специальности – 120 учебных недель. Как правило, срок обучения составляет три года.

Постоянно развивается сотрудничество преподавателей с предприятиями и разными органами власти. Принято решение об идентификации и признании приобретенных ранее компетенций, если студент до начала учебы, например, работал в фирме или организации либо где-то обучался по тому же или смежному профилю. В итоге структура профессио-

нального образования должна быть организована так, что для работодателей в разных концах Европы станет доступным определение уровня любой учебной программы и звания выпускника. Однако целью реформы не является полное унифицирование образования, каждая страна может по своему усмотрению применять рекомендации ЕС.

Конкретным вопросом, связанным с выполнением положений Болонского процесса, является внедрение европейской системы экзаменов EQF (European Qualifications Framework). Для облегчения конвертируемости экзаменов и квалификаций в разных странах они изображаются в системе отчета с восемью разрядами в зависимости от требований экзамена и уровня квалификации. Экзамены и квалификации профессионального учебного заведения соответствуют 4-му уровню, экзамены и квалификации университета прикладных наук – 6-му, высшая квалификация университета прикладных наук и квалификация магистра классического университета – 7-му уровню. Самому высокому, 8-му уровню, соответствует специальная подготовка научных работников и степень доктора наук.

В Европейском сообществе развитие профессионального образования рассматривается с точки зрения положения дел в экономике. В Лиссабоне в 1999 г. была разработана и принята стратегия развития Европы до 2010 г., которая, однако, не была осуществлена до конца из-за экономической регрессии. Но бесспорно, что при развитии общего рынка труда лица, работающие в разных странах, должны иметь возможность для освоения новых навыков и повышения уровня своих компетенций. Для этого следует продолжать совершенствовать профессиональное образование, обращая внимание на подготовку и повышение квалификации преподавателей.

### **История подготовки преподавателей профессионального образования**

Началом истории подготовки преподавателей в Финляндии считается 1864 г., когда был проведен первый семинар по обучению учителей народной школы. Некоторые из них позднее стали работать и в профессиональных учебных заведениях.

Если преподавателей лицеев обучали в университетах, то преподавателями профессиональных предметов вначале были лица, обладающие профессиональным опытом, но не имеющие педагогической подготовки. При этом учитывалась их профессиональная квалифицированность. Постепенно в работе преподавателя начали выделять разные аспекты: особенности его личности, степень его профессиональной компетентности или педагогического мастерства.

В начале 1900-х гг. стало желательным, чтобы преподаватель профессиональных предметов имел не только опыт работы в данной отрасли, но и подходящее профессиональное образование. Однако качество обучения часто оставалось неудовлетворительным. В центре процесса обуче-

ния был преподаватель, а ученики являлись скорее пассивными слушателями, чем активными деятелями. Многие студенты бросали учебу.

Отраслевое профессиональное образование в Финляндии развивалось неравномерно. Это касается и профессиональной подготовки преподавателей. История ее развития позволяет проследить, в какие отрасли экономики и какие специальности общество предпочитало вкладывать инвестиции. В 1909 г. началась подготовка преподавателей сельскохозяйственных училищ. В 1920-х гг. Министерством торговли и промышленности были организованы добровольные педагогические курсы для учителей, просуществовавшие до 1950-х гг. В 1931 г. началась подготовка преподавателей медицинских училищ. Во время Второй мировой войны был составлен план по увеличению объема образования в области техники и торговли. В 1950 г. стали готовить преподавателей сферы торговли<sup>1</sup>. Одними из последних отраслей подготовки преподавателей начали развиваться техника и промышленность – в 1959 г.

В 1987 г. для преподавателей разных отраслей был создана единая педагогическая подготовка длительностью 40 учебных недель. В то время для этой цели в стране насчитывалось 20 мелких учебных заведений. В 1996–97 гг. в Финляндии была создана система университетов прикладных наук. Стал актуальным и вопрос об улучшении качества и месте организации подготовки преподавателей: должен ли им стать классический университет или университет прикладных наук? В результате парламент принял решение о создании специальных высших учебных заведений по подготовке преподавателей при университетах прикладных наук, в том числе при университете ХААГА-ХЕЛИА. В стране было основано пять подобных специализированных вузов, которые и сегодня отвечают за подготовку преподавателей для профессионального образования. Кроме того, они обучают специальных преподавателей для учащихся с особыми потребностями, а также наставников.

В настоящее время преподаватель профессионального образования считается инструктором ученика, партнером – «застройщиком» его трудовой жизни, работающим в тесном тандеме с другими преподавателями и представителями производства.

### **Подготовка преподавателей профессионального образования в современной Финляндии**

Число преподавателей всех видов образования составляет в современной Финляндии примерно 80 тыс. Из них около 12 тыс. работают в профессиональных учебных заведениях, около 5,5 тыс. – в университетах прикладных наук и около 2 тыс. – в сфере профессиональной переподготовки взрослых. Этот расклад остается неизменным в течение дол-

---

<sup>1</sup> Деятельность ХААГА-ХЕЛИА – вуза по профессиональной подготовке преподавателей – построена на традициях подготовки преподавателей сферы торговли, имеющей, таким образом, 60-летнюю историю.

того времени. Новые школы не открываются, потому и прогнозируемое количество студентов и учащихся останется почти прежним. Существенным изменением является лишь то, что мелкие учебные заведения объединяются в многоотраслевые образовательные учреждения. Вузы и классические университеты также образуют более крупные единства.

Однако новые преподаватели нужны прежде всего для того, чтобы заменить тех, кто выходит на пенсию. Кроме того, новые специалисты требуются в связи с ростом привлекательности профессионального образования, которому в течение последних лет общество уделяет большое внимание. Квалификационные условия преподавателя профессионального образования регулируются определенными документами и зависят от отрасли образования, но действительны по всей Финляндии. Обычно преподаватель профессиональных предметов должен иметь высшее образование университета прикладных наук. Однако в сфере торговли или социального обеспечения и здравоохранения необходимо иметь диплом магистра классического университета. Кроме того, опыт работы будущего преподавателя на предприятиях или в организациях в отрасли своего образования должен насчитывать не менее трех лет. Если эти условия выполнены, становится возможным поступление в вуз по подготовке преподавателей. Следует оговориться, что поскольку в профессиональных училищах осуществляется обучение и общим предметам, позволяющим поддерживать профессиональную компетентность (например, родному языку, иностранным языкам, физкультуре и т. д.), то от будущих преподавателей этих предметов трехлетний опыт работы не требуется. Они, будучи магистрами классических университетов, они могут получать дальнейшее образование в своем университете или университете прикладных наук.

Ежегодно на обучение по программе профессиональной подготовки преподавателя поступает 1,5 тыс. студентов. Решение о количестве мест принимает Министерство образования, оно же выделяет университету прикладных наук средства для организации учебного процесса. Таким образом, для студента обучение является бесплатным. Объем педагогической подготовки преподавателя составляет 60 ects. Это соответствует полной рабочей нагрузке одного учебного года (40 недель). В течение последних лет спрос на получение педагогической подготовки преподавателя превышает возможности учебных заведений. В текущем году число заявителей составило около 5,5 тыс. Престижность работы преподавателя в обществе растет вместе с престижем профессионального образования. Деятельность преподавателя профессионального образования стала более многосторонней благодаря расширившемуся сотрудничеству представителей данной специальности с производственной сферой, возможностям виртуального обучения и международных контактов. Одной из причин увеличения числа желающих получить образование преподавателя профессиональной подготовки также может являться нестабильное экономическое развитие в течение нескольких прошедших лет.

Все пять профессиональных вузов, готовящих преподавателей профессионального образования, являются многосторонними педагогическими образовательными учреждениями. Это означает, что они предлагают подготовку преподавателей для всех отраслей профессионального образования. Как уже было сказано выше, студент данного вуза обычно имеет высшее образование и опыт работы в отрасли своего будущего предмета преподавания, т. е. по программе профессиональной подготовки преподавателя учатся взрослые, работающие люди. Это определяет условия реализации учебных программ. Согласно постановлению о профессиональной подготовке преподавателя, ее целью является оснащение будущего преподавателя знаниями и компетенциями, нужными в обучении по различным специальностям, и формирование у него способности к разработке своей собственной траектории обучения с учетом потребностей рынка труда.

Учебная программа должна содержать профессионально-педагогические курсы, курсы педагогической науки, педагогическую практику и курсы по выбору. Чаще всего обучение длится один год, но если студент учится в режиме неполного учебного дня, срок обучения может составлять до трех лет. Вузы по профессиональной подготовке преподавателей обучают также специальных преподавателей. Наставников по вопросам обучения готовят в двух вузах по профессиональной подготовке преподавателей.

Часть студентов уже работает преподавателями. К учебной деятельности их мотивирует возможность приобретения постоянного места работы после окончания обучения. Те же студенты, кто не работает преподавателями, согласно исследовательским данным, получают рассматриваемую подготовку, в основном, чтобы расширить свои возможности на рынке труда. Большинство выпускников устраиваются преподавателями. Их заработная плата обычно не превышает заработную плату специалистов с таким же образованием, которые трудятся в государственных учреждениях или организациях (зарплата преподавателей, работающих в коммерческих учебных заведениях, особенно в сфере промышленности и техники, часто выше).

### **Отраслевая подготовка преподавателя**

Профессиональная подготовка преподавателей регулируется соответствующим законом, который соблюдают все вузы. Но методы обучения и учебный план могут быть разными в разных вузах. Расположенный в Хельсинки специализированный вуз по подготовке преподавателей при университете прикладных наук ХААГА-ХЕЛИА, начавший свою деятельность в 1950 г. с обучения преподавателей сферы торговли, сегодня является профессиональным вузом многих отраслей.

Самыми крупными отраслями подготовки преподавателей в Финляндии являются торговля и администрирование, а также техника и транс-

порт, однако и другие отрасли оказываются достаточно востребованными (рис. 2).

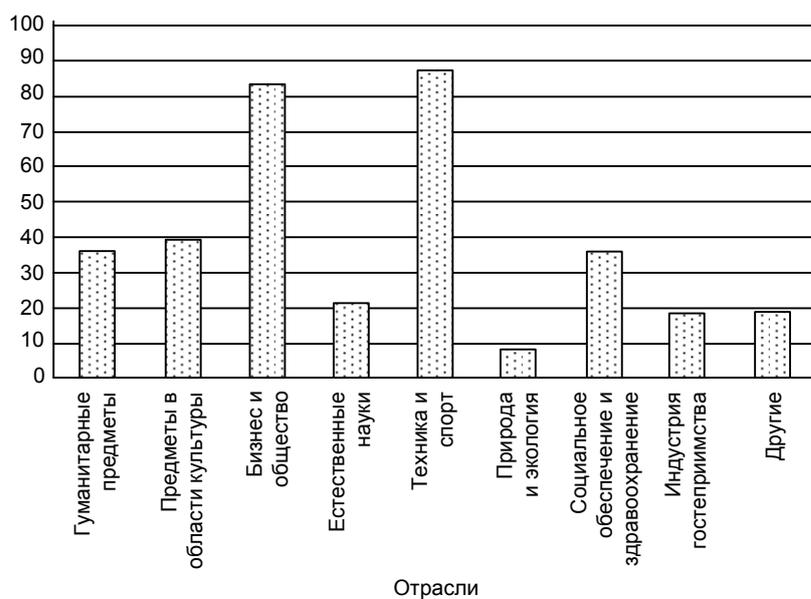


Рис. 2. Количество поступивших в вуз по подготовке преподавателей при ХААГА-ХЕЛИА в 2009 г., %

Ежегодно вуз по подготовке преподавателей при университете ХААГА-ХЕЛИА может принимать 310 абитуриентов, самостоятельно определяя количество студентов разных отраслей. Основным географическим регионом деятельности вуза является столичный район, в том числе столица Хельсинки и область Турку в Западной Финляндии, однако учиться сюда приезжают студенты из всех районов Финляндии. В вузе осуществляется подготовка преподавателей на английском языке, что позволяет обучаться в нем и иностранным гражданам.

Ежегодно оценивается потребность преподавателей в регионе, для этого используются данные Министерства образования и Государственного управления по образованию. В вузе существует Совет образования преподавателей, членами которого, кроме сотрудников вуза, являются представители сфер экономики и производства, других учебных заведений и университетов. Совет играет значительную роль в определении потребности в подготовке преподавателей в разных отраслях.

Так как студенты – взрослые люди, многие из которых уже работают, вузу приходится принимать гибкие решения и подбирать подходящие методы обучения, но не в ущерб требованиям и критериям качества. Учебный процесс состоит из периодов очного, заочного и виртуального обуче-

ния. Период очного аудиторного обучения организуется примерно раз в месяц. В это время студенты приезжают в учебное заведение, слушают лекции, посещают другие занятия, проводят презентации выполненных заданий. Часть студентов обучается в больших учебных группах, когда число слушателей в одной аудитории может достигать 150 человек, часть – в группах по 15 человек или в мини-группах из 4–5 студентов во главе с инструктором-преподавателем. Важно, что при общении между собой обучающиеся учатся и друг у друга. Благодаря различным, не всегда совпадающим точкам зрения на работу профессионального преподавателя в процессе обмена мнениями подчас возникают новые идеи.

Между периодами очного обучения будущие преподаватели выполняют письменные домашние задания, читают литературу, проходят педагогическую практику и занимаются созданием проектов. В периоды заочного обучения студенты работают на виртуальной учебной платформе, где могут собираться для обсуждения того, что усвоили и изучили. Таким же образом передаются задания. Инструктор студентов может также принимать участие в разговоре, давать и личную, и групповую консультацию в сети. В виртуальном обучении помимо традиционных письменных работ и чтения все больше используются видеоизображения и звук. С помощью веб-камеры преподаватель может беседовать со студентом в реальном времени.

Педагогическую практику студент проходит или на своем месте работы, или, если он не работает преподавателем, в партнерском учебном заведении ХААГА-ХЕЛИА. Оценивают практику преподаватель-инструктор вуза и однокурсники студента, которые посещают уроки педагогической практики своего сокурсника и могут их комментировать.

В чем же заключается подготовка преподавателя профессионального образования и какими знаниями он должен владеть?

ХААГА-ХЕЛИА – вуз по профессиональной подготовке преподавателей – осуществляет реализацию учебного плана, основывающегося на компетенциях. В сотрудничестве с другими учебными заведениями, представителями производства, сферы обслуживания и бизнеса были выделены три группы необходимых преподавателю профессионального образования знаний и компетентностей:

- 1) по обучению и консультированию;
- 2) по деятельности в трудовых коллективах и бизнес-сетях;
- 3) по исследованию и разработке.

Естественно, преподаватель должен быть экспертом своей собственной специальности или своего предмета. Однако он им уже и является благодаря полученной предварительно специальности и опыту работы. Поэтому учебный план профессиональной подготовки преподавателя не содержит курс собственно предмета или его специальности.

Три вышеназванные основные группы компетентностей мы разделили на более дробные. Например, компетентность по обучению и кон-

сультированию включает в себя компетентность в сфере личной и групповой консультации, специальную компетентность, связанную с управлением и консультацией учеников со специальными потребностями, а также навыки коммуникации и диалога. Компетентность по деятельности в трудовых коллективах и бизнес-сетях соотносится, например, со знанием целей профессиональных учебных заведений, способностью участия в разработке деятельности учебного заведения и пониманием разных культур. К компетентностям по исследованию и разработке принадлежат умение следить за развитием собственной специальности, владение исследовательскими методами, связанными с собственной работой, и способность управления студентами в разных видах деятельности.

Студенты имеют различные способности и навыки, которые оценивают в начале учебы вместе с инструктором. Потом составляют свой личный учебный план. Важно, чтобы его разработка и выполнение были ориентированы на овладение новыми необходимыми знаниями и компетентностями.

Целенаправленная и оптимальная организация обучения обеспечивается благодаря оперативной обратной связи между преподавателями-инструкторами и студентами, практическому применению полученных теоретических знаний во время стажировки и в процессе создания проекта по выбранной теме, т. е. предпочтение отдается методам обучения действием.

### **Содержание и повышение квалификации**

Преподаватели в Финляндии имеют возможность регулярно участвовать в повышении квалификации по своей специальности. Частота их участия в этом процессе в разных учебных заведениях различна, но продолжительность повышения квалификации должна составлять не менее пяти дней в году. Нередко это время используется для совершенствования различных видов деятельности учебного заведения. Обязательности участия в длительных программах повышения квалификации или дополнительной подготовки в финской системе нет. Однако на качество образования в стране обращается большое внимание. По этой причине многие преподаватели принимают добровольное решение в увеличении времени на повышение своего профессионализма.

В ХААГА-ХЕЛИА организованы курсы повышения квалификации по отраслям. В последние годы важными составляющими данного вида профессиональной подготовки стали специальная педагогика, контакты преподавателя с производством и виртуальная педагогика.

Повышение квалификации финансируется Государственным управлением по образованию. Вуз приглашает слушателей и отвечает за реализацию программы. Часть программ по повышению квалификации организуется так, что их оплачивают учебные заведения или отдельные слушатели. Разработка содержания образования требует сотрудничества

между руководителями учебных заведений и преподавателями, поэтому реализуются и программы по управлению образованием для ректоров, руководителей училищ и школ.

Профессиональная педагогика в Финляндии является молодой отраслью науки. В ХААГА-ХЕЛИА – вузе по профессиональной подготовке преподавателей – ведутся научные исследования деятельности профессионального преподавателя (совершенствование виртуальной педагогики, изучение проблем управления образованием и др.). Недостаточное финансирование, однако, затрудняет эту работу. Государственные субсидии в исследовательские разработки небольшие. Вузам по подготовке преподавателей не выделяются специальные исследовательские ресурсы. Для получения финансирования нужно подавать заявки в разные фонды страны или, например, в фонды Европейского сообщества.

Одной из важнейших проблем, связанных с работой профессиональных учебных заведений и преподавателей в университетах прикладных наук, является идентификация и признание ранее приобретаемого знания. Уже не надо доказывать, что студент усваивает знания и навыки, связанные со своей профессией, не только в учебном заведении. Их источником может служить, например, летняя работа, увлечения или различные короткие обучающие курсы, не предусматривающие получения диплома. Чтобы верно оценить такие знания, преподаватель должен обладать очень высокой степенью компетентности.

Мнение о том, что из себя представляет учебный процесс, в настоящее время меняется. Сегодня акцентируются активный и социальный характер образования, необходимость опоры обучения на действия. Учебный процесс, особенно в области профессионального образования, важно выстраивать в тесном сотрудничестве с коллегами, с наиболее яркими и талантливыми, обладающими большим опытом представителями промышленности, предпринимательства, бизнеса, науки и культуры. Ни один преподаватель не может научить всему, что потребуются студентам в будущей работе. Он (преподаватель) превращается из транслятора информации в «гида» к источникам информации, консультанта, инструктора, который знает, что такое современная трудовая жизнь. Новая роль не умаляет значение квалификации и компетентности преподавателя, который останется экспертом и в процессе обучения, и в области своей собственной специальности.

# ДИСКУССИИ<sup>1</sup>

УДК 281.93

И. В. Королькова

## ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ И ГОСУДАРСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

*Аннотация.* В статье рассматривается исторический аспект взаимосвязи Православной церкви и государственной системы образования в России, обосновывается необходимость восстановления их взаимодействия на современном этапе развития российского общества.

*Ключевые слова:* государственная система образования; Православная церковь; взаимодействие, условия, результаты.

*Abstract.* The historical aspect of interaction between Russian Orthodox Church and educational state system is presented in this paper, the necessity of restoration of cooperation at the present step of development of society proved.

*Index terms:* state educational system, Orthodox Church, interaction, conditions, results.

Современные социологические исследования свидетельствуют о том, что за последние 10–15 лет религиозность россиян поднялась от почти нулевой отметки в конце 80-х гг. до охвата примерно половины населения в настоящее время [6, с. 5]. Поэтому можно с уверенностью предположить, что большая часть граждан России, считающих себя последователями православного христианства и других, наиболее распространенных в нашей стране религий, ныне выражают потребность в получении религиозного образования, изучении религиозной культуры как элемента национальной культуры в современной школе.

Столь стремительные изменения общественного сознания, совершившиеся на протяжении короткого промежутка исторического времени, оказались во многом неожиданными для ученых, работников образования и служителей православной церкви.

Известно, что традиционные религиозные организации накопили громадный опыт духовно-нравственного воспитания детей. На наш взгляд, современная российская школа может и должна использовать этот опыт в своей воспитательной работе. Но для этого необходимо найти современные, адекватные социокультурным условиям формы взаимодей-

---

<sup>1</sup> Начало дискуссии см. в № 7(75), с. 118–128.

ствия государственной системы образования и Русской Православной Церкви (РПЦ).

Нам представляется, что естественным, органичным для России путем духовного возрождения общества и государства является обращение современной системы образования к традициям православной культуры и педагогики, восстановление многовекового взаимодействия государственной системы образования и Православной церкви.

С момента принятия христианства и в течение восьми столетий система образования на Руси была неразрывно связана с Православной церковью.

Вопросы взаимодействия церкви и государственной системы образования в дореволюционный период рассмотрены в исследованиях многих известных историков и педагогов: Б. Д. Грекова, митрополита Московского и Коломенского Макария (Булгакова), М. Н. Тихомирова, А. В. Черепнина, А. В. Арциховского, В. А. Янина, протоиерея П. В. Знаменского, протоиерея Владислава Цыпина, А. М. Сахарова, И. К. Смолича и других.

Отдельные аспекты проблемы взаимодействия РПЦ и государственной системы образования начала XXI в. получили освещение в работах таких ученых, как М. В. Захарченко, игумен Георгий Шестун, Ф. Н. Козырев, И. В. Метлик, В. И. Меньшиков и др. Однако в целом взаимодействие Православной церкви и государственной системы образования в современных условиях изучено еще недостаточно. Между тем актуальность исследования этой проблемы подчеркивается наличием в духовно-нравственном состоянии современной молодежи, различных кризисных явлений среди которых многочисленные зависимости, снижение мотивации к труду и учебе и др.

Мы считаем необходимым рассмотреть проблему развития взаимодействия Православной церкви и государственной системы образования России в историческом контексте с тем, чтобы в дальнейшем систематизировать подходы и выработать механизмы для плодотворного взаимодействия, опираясь на существующую нормативно-правовую базу.

Известно, что с момента возникновения Древнерусского государства существовала органическая, объективная связь между государством и Православием. Их единство обусловлено многими общими интересами, включая сферу образования и воспитания подрастающего поколения.

С самого начала княжеская власть была озабочена подготовкой образованных людей из собственной среды. Так, князь Владимир, по сообщению летописи, «нача поимати у нарочитые чади (т. е. у лучших людей) дети и даяти нача на учение книжное» [7, с. 118]. Б. Д. Греков писал: «Совершенно ясно, что “учение книжное” – это не обучение грамоте, а школа, где преподавались науки, давалось серьезное по тому времени образование. Грамоте обучали не в этой школе. Простая грамота была известна на Руси задолго до Владимира». Это «систематическое образование, обучение тогдашним наукам» [Там же].

С принятием христианства в Древней Руси начался новый период бытия во всех отношениях, в том числе и новый период просвещения.

Обращает на себя внимание тот факт, что принятие новой веры и организация школ протекали одновременно. И крещение Руси, и распространение грамотности князья считали звеньями единой политики – укрепления государства при помощи грамотного административного аппарата. С другой стороны, и князь, и церковь в равной степени были заинтересованы в обучении грамоте людей, готовых объяснять народным массам божественное происхождение государственной власти. Таким образом, в школьном «строении» выражалось стремление расширить влияние власти и новой религии не только мерами административного характера, но и педагогическими средствами, в силу чего школа со стороны церкви и князей получила активную поддержку.

Слова летописца о том, что Владимир «вспахал» почву для развития просвещения, а Ярослав посеял книжное учение, раскрывают определенную преемственность в развитии древнерусского образования, дают возможность представить устройство школ не как нагромождение кратковременных случайностей, а как имеющий определенную последовательность длительный процесс. Школы были открытыми для всех, желавших учиться, без различия состояний и будущих занятий их воспитанников. Их отличал преимущественно церковный характер курса, обусловленный общим религиозным направлением жизни самого русского общества.

Для раскрытия взаимосвязи православия и образования на Руси важен исторический факт создания равноапостольными Кириллом и Мефодием славянской письменности и перевода ими Священного Писания и богослужебных книг на славянский язык. Труд равноапостольных братьев сформировал те условия, благодаря которым славянские народы смогли усвоить и принять православную веру вместе со всем литургическим и святоотеческим наследием. Тем самым был заложен фундамент будущей системы образования в нашей стране.

Первые русские библиотеки и школы создавались при храмах и монастырях. С XI в. начали появляться новые переводные и уникальные памятники славянской книжности, формировался так называемый церковнославянский язык, который к XVII в. был официально признан русским литературным языком.

Монах Киево-Печерского монастыря Нестор стал автором первой летописи Русского государства – «Повести временных лет», ведущей повествование с 852 г. Диакон Григорий написал в 1056/57 гг. Остромирово Евангелие – древнейшую точно датированную книгу, написанную кириллицей. Лаврентьевская летопись, дошедшая до наших дней, также была переписана монахом по имени Лаврентий.

Упадок культурной жизни Древней Руси в результате татаро-монгольского нашествия отразился и на обучении. Оно стало почти исключительно духовным (монастырским). Именно православные монастыри сыграли в это время (XIII–XV вв.) роль хранителей и распространителей русского образования.

Основание книгопечатания, явившееся крупнейшим событием для истории просвещения в России, было предпринято церковью и царской властью для распространения богослужебных книг и оказало сильное влияние на развитие образования и культуры в целом. В 1551 г. была создана и закреплена решениями Стоглавого собора система православного образования.

Таким образом, у истоков образовательной системы нашего государства стояла Православная церковь.

Взаимодействие государства и церкви в истории нашей страны было изменчиво: от «симфонии» до противостояния. Причем инициатива в организации этого противостояния полностью принадлежала государству.

«Связанная с народом власть царя и традиционная (autochton) власть патриарха создавали до XVIII в. конкретные предпосылки для диархии, которая при условии признания церковного авторитета во всех областях общественной жизни превращалась в симфонию. Не идеализируя этой симфонии, надо все же признать, что прежде чем Петр ввел государственную церковность, Церковь *никогда не деградировала* до уровня государственного учреждения» [14, с. 21].

«Суть симфонии составляет обоюдное сотрудничество, взаимная поддержка и взаимная ответственность, без вторжения одной стороны в сферу исключительной компетенции другой» [8, с. 20].

С самого начала XVIII в., фактически с 1700 г., в организации церковного управления наступил синодальный период, продолжавшийся до 21 ноября 1917 г., т. е. до восстановления патриаршества в России [1, с. 10]. Характерной особенностью всего синодального периода является то, что присущая Московской Руси симфония двух властей была заменена подчиненностью Церкви государству вплоть до попыток на деле превратить Церковь в часть государственного аппарата.

Отстранение Православной церкви от участия в решении важнейших для России вопросов, несмотря на усилия самодержавной власти, которая не смогла освободиться от стереотипа петровских преобразований, привели к широкому распространению в народных массах мировоззрения, основанного на материалистическом восприятии окружающего мира и, в конечном итоге, к резкому падению авторитета самой власти. Нарушив равновесие взаимодействия с Русской Православной Церковью, которое непоколебимо существовало в общественном сознании до царствования Петра I, государственная власть не смогла самостоятельно справиться с теми серьезными проблемами, которые выпали на долю России. Это касается всех сфер жизни страны, в том числе и образования. Попытки Православной церкви хотя бы в начальной школе объединить религиозное, нравственное, трудовое, профессиональное воспитание и обучение, согласованное с потребностями общества, использовать методы народной педагогики, направленные на воспитание добросовестного труженика, хорошего семьянина, порядочного человека, встречали яро-

стное сопротивление и назывались не иначе как реакционными. Не имея реальной возможности повлиять на ход событий, Православная церковь из некогда влиятельной силы, способной повести за собой огромные массы православного и не только православного народа на совместные действия по отстаиванию государственности и защите интересов нашего Отечества, к началу XX в. вынуждена была, к сожалению, только лишь наблюдать стремительное движение российского общества к катастрофе.

Кульминацией противостояния государства и церкви стали революционные события 1917 г. Удар был нанесен уже на самом раннем этапе борьбы с Церковью декретом Совнаркома «Об отделении Церкви от государства и школы от Церкви»: «Преподавание религиозных вероучений во всех государственных и общественных, а также частных учебных заведениях, где преподаются общеобразовательные предметы, не допускается» [10, с. 614].

Последующие взаимоотношения Русской Православной Церкви и государства происходило в условиях, сделавших невозможным возвращение к дореволюционным принципам церковно-государственной связи.

В течение многих десятилетий в нашей стране утверждалось негативное отношение к религии. Она трактовалась исключительно как орудие духовного угнетения и эксплуатации человека. Религия как феномен индивидуальной и общественной жизни, обширная область материальной и духовной культуры была практически исключена из содержания общего образования. «В учебно-воспитательной деятельности использовались лишь отдельные элементы знаний о религии, отбор и интеграция которых были подчинены целям атеистического воспитания, задачам выработки у школьников непримиримого критического отношения к религии, негативизма к религиозной культуре практически во всех ее проявлениях» [6, с. 4].

И все-таки Церковь подтверждала свою традиционную роль в жизни общества и выражала готовность трудиться в общественной сфере. Так, Поместный Собор 1990 г. констатировал: «На протяжении тысячелетней истории Русская Православная Церковь воспитывала верующих в духе патриотизма и миролюбия. Патриотизм проявляется в бережном отношении к историческому наследию Отечества, в деятельной гражданственности, включающей сопричастность радостям и испытаниям своего народа, в ревностном и добросовестном труде, в попечении о нравственном состоянии общества, в заботе о сохранении природы» [8, с. 22].

В настоящее время наступил новый этап взаимодействия государства и церкви, в том числе и в образовании. В общественном сознании произошла переоценка роли религии в культуре, в истории России, в духовно-нравственном развитии человека и общества. Религия, деятельность религиозных организаций стала фактором, активно воздействующим на социальные процессы и духовно-нравственный облик современного человека, российского общества в целом. Педагогической общественностью все более признается, что значимость изучения религиозного

культурного наследия заключается не в узкоконфессиональных, а в обще-социальных, гражданских, этических, нравственных, художественных, семейных и других ценностях.

Представление о необходимости включения знаний о религии в содержание обучения и воспитания в светской школе в настоящее время связано как с позитивной оценкой религии существенной частью общества, так и осознанием того, что значительный пласт исторического и культурного наследия нашего народа и всего человечества не может быть освоен молодым поколением с достаточной глубиной без знания истории и культуры основных традиционных религий. Изучение религии в светской школе можно рассматривать как социальный заказ государственной системе образования, отвечающий образовательному запросу значительных слоев населения.

Церковь, стремясь к участию в устроении человеческой жизни во всех областях, готова объединить свои усилия с представителями светской власти в системе образования.

В «Основах социальной концепции Русской Православной Церкви» наряду с другими областями сотрудничества церкви и государства в нынешний исторический период определены следующие сферы совместной деятельности:

- забота о сохранении нравственности в обществе;
- духовное, культурное, нравственное и патриотическое образование и воспитание [8, с. 28].

«Школа есть посредник, который передает новым поколениям нравственные ценности, накопленные прежними веками. В этом деле школа и Церковь призваны к сотрудничеству. Образование, особенно адресованное детям и подросткам, призвано не только передавать информацию. Возгревание в юных сердцах устремленности к истине, подлинного нравственного чувства, любви к ближним, своему отечеству, его истории и культуре должно стать задачей школы не в меньшей, а может быть и в большей мере, чем преподавание знаний. Церковь призвана и стремится содействовать школе в ее воспитательной миссии, ибо от духовного и нравственного облика человека зависит его вечное спасение, а также будущее отдельных наций и всего человеческого рода» [8, с. 114].

Развитие практики взаимодействия Церкви и государственной системы образования в российском правовом пространстве не противоречит законодательству Российской Федерации: Конституции РФ, Закону «О свободе совести и о религиозных объединениях» и другим законодательным актам.

Правовую основу государственно-религиозных отношений, а также частного вопроса этих отношений – изучения знаний о религии и религиозной культуре в светской школе – составляют также и международные правовые акты, подписанные нашим государством. К их числу относится Конвенция Организации Объединенных Наций «О правах ребенка», в ко-

торой заявлено, что «дети имеют право разговаривать на своем языке, исповедовать свою религию и пользоваться своей культурой» [5, с. 17].

Итоговый документ Венской встречи государств-участников Совещания по безопасности и сотрудничеству в Европе (Вена, 15.01.1989 г.) налагает на государства-участники обязательства содействовать участию религиозных объединений в жизни страны [11, с. 13].

Современное российское законодательство об образовании требует обеспечения в светской школе разнообразия мировоззренческих подходов (ст. 14 Закона РФ «Об образовании»). А в ст. 9, п. 6 Закона отражено: «Основные образовательные программы обеспечивают реализацию федерального ГОС ... включают материалы, обеспечивающие духовно-нравственное развитие, воспитание и качество подготовки обучающихся». В п. 2 ст. 14 «Общие требования к содержанию образования» говорится: «Содержание образования должно обеспечивать... формирование духовно-нравственной личности».

Таким образом, и на современном этапе развития нашего общества интересы Православной церкви и государства в сфере образования и воспитания во многом совпадают, не противоречат друг другу.

Подтверждением этому являются качественные изменения во взаимодействии в области духовно-нравственного воспитания современного поколения молодых людей.

Во вступительном слове на состоявшемся 21 июля 2009 г. совещании по вопросам преподавания в школах основ религиозной культуры и светской этики и введения в Вооруженных Силах Российской Федерации института воинских и флотских священнослужителей Президент РФ Дмитрий Анатольевич Медведев сказал: «Отношения государства и религиозных организаций в вопросах образования и воспитания, конечно, исключительно важны. Они затрагивают наиболее значимые вопросы формирования мировоззрения, системы ценностей любого человека, правил поведения в обществе, включая этическое наполнение этих правил, и, конечно, самым серьезным образом влияют и на становление личности человека и гражданина Российской Федерации» [15].

В девятнадцати регионах РФ начат эксперимент по преподаванию основ религиозной культуры. Ученики и их родители самостоятельно выбирают конкретный предмет обучения в рамках курса «Религиозная культура и светская этика». Новые дисциплины будут преподаваться пока только учащимся четвертых и пятых классов, и обучать ребят будут исключительно «светские» педагоги.

По итогам эксперимента возможно введение преподавания основ религиозной культуры во всех российских школах.

Д. А. Медведев также отметил, что «...при подготовке методических и учебных пособий, конечно, нам нужно будет руководствоваться рядом соображений. Главное соображение простое: мы должны воспитывать порядочных, приличных, терпимых, честных граждан, которые с интересом

относятся к окружающему миру, с уважением относятся ко взглядам и убеждениям своих сограждан» [15].

Этой мысли президента созвучны слова Патриарха Московского и всея Руси Кирилла: «Если каждый из нас будет работать на достижение одних и тех же целей, одних и тех же ценностей, таких как патриотизм, уважение к старшим, добросовестное отношение к труду, защита окружающей среды, сочетание нравственности со всеми сферами человеческой жизни: с профессиональной, с творческой, с бизнесом – со всем, что человек делает, то я думаю, что в результате можно будет действительно включить очень важную религиозную мотивацию, а также достойную светскую мотивацию в формирование таких правильных подходов нашей молодежи к проблемам современной жизни... И тут, я думаю, мы должны рука об руку работать и опять-таки работать для достижения одних и тех же целей» [15].

Добрая воля к сотрудничеству и взаимодействию в сфере духовно-нравственного воспитания, продемонстрированная на самом высоком уровне, президентом РФ и патриархом РПЦ, должна получить качественное развитие во взаимоотношениях церкви и государственной системы образования на региональном и муниципальном уровнях. Для этого, по нашему мнению, следует не только упорядочить организационно-правовое и методическое участие епархий в эксперименте по преподаванию основ религиозной культуры и светской этики в школах России, но и разработать научные основы взаимодействия церкви с системой государственного образования. В условиях появления необходимой нормативно-правовой базы назрела необходимость систематизации подходов и выработки механизмов этого взаимодействия.

Можно сделать вывод о том, что во взаимодействии Православной церкви и государственной системы образования России наступил качественно новый этап – созданы важные условия для объединения усилий Церкви и государства в формировании духовно-нравственной культуры подрастающего поколения.

### Литература

1. Алексеева С. И. Святейший Синод в системе высших и центральных государственных учреждений пореформенной России 1856–1904 гг. СПб.: Наука, 2003.
2. Закон РФ «Об образовании». М., 1995. [Электрон. ресурс]. (<http://mon.gov.ru/obr/obrash/>).
3. Леонтьев А. А. История образования в России от Древней Руси до конца XX века // Россия: история и культура: энцикл. слов. М.: Рус. яз., 1993.
4. Макарий (Булгаков) Митрополит Московский и Коломенский. История христианства на Руси до равноапостольного князя Владимира как Введение в историю Русской Церкви. М., 1995. Т. 2.

5. Международные акты о правах человека: сб. документов. М.: Норма, 2000.
6. Метлик И. В. Религия и образование в светской школе. М.: Планета 2000, 2004. 384 с.
7. Милов А. В. История России с древнейших времен до конца XVII века. М.: Эксмо, 2008.
8. Основы социальной концепции Русской Православной Церкви. М., 2001.
9. Протоиерей Знаменский П. В. Духовные школы в России до реформы 1808 года. СПб.: Летний сад, Коло, 2001.
10. Протоиерей Цыпин Владислав. История Русской Церкви. 1917–1997. М.: Изд-во Спасо-Преображенского Валаамского монастыря, 1997.
11. Протопопов А. О. Религия и закон. Правовые основы свободы совести и деятельности религиозных объединений в странах СНГ и Балтии: сб. правовых актов. М.: Юриспруденция, 2002.
12. Сахаров А. М. Образование и развитие Российского государства в 14–17 веках. М.: Высш. шк., 1969.
13. Сказания о начале славянской письменности / вступ. ст., пер. и комментарии Б. Н. Флоря. М., 1981.
14. Смолич И. К. История Русской Церкви. 1700–1917. Ч. 1. М.: Изд-во Спасо-Преображенского Валаамского монастыря, 1996.
15. Стенографический отчет о совещании по вопросам преподавания в школах основ религиозной культуры и светской этики и введения в Вооруженных Силах Российской Федерации института воинских и флотских священнослужителей (выдержки). [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/text/appears/2009/07/220032.shtm>.

# КОНСУЛЬТАЦИИ

УДК 37.016:811.111

Е. Е. Ткаченко

## ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ» НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Аннотация.* В статье рассматривается опытно-экспериментальная работа по применению проектной деятельности при обучении профессиональному иностранному языку студентов специальности «Связи с общественностью» с целью формирования профессионально-ориентированной коммуникативной иноязычной компетенции.

*Ключевые слова:* обучение, профессиональный иностранный язык, проектная деятельность, студенты.

*Abstract.* The paper is devoted to project work when teaching English for Specific Purposes to Public Relations students, the aim of it is to develop professional communicative competence.

*Index terms:* English for Specific Purposes, teaching, project work, students.

В условиях современной России и изменившихся требований общества к уровню образования резко возрос интерес к иностранному языку, владение которым является обязательным компонентом подготовки специалистов разных профилей. В связи с этим происходит пересмотр содержания обучения иностранному языку в неязыковых вузах в пользу его профессионализации. Это явление получило несколько обозначений: язык специальности (special language), язык для специальных целей (language for special purposes), профессиональный, или профессионально-ориентированный язык (professional language).

Под обучением профессиональному иностранному языку мы понимаем не только формирование профессиональной иноязычной компетенции, но и развитие личностных качеств обучающихся. При этом устанавливается взаимосвязь между стремлением студента приобрести специальные знания и успешностью овладения языком [3].

Большой вклад в разработку теории преподавания профессионального языка внес М. В. Ляховицкий. Он обосновал применение принципа профессиональной направленности учебного материала в процессе преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. Изучение иностранного языка должно быть не самоцелью, а средством повышения образован-

ности, эрудиции в рамках своей специальности. Учет специфики профилирующих специальностей, по мнению исследователя, необходимо проводить по следующим направлениям: работа над специальными текстами, освоение специальных тем для развития устной речи, изучение словаря-минимума по соответствующей специальности, создание преподавателями пособий для активации грамматического и лексического материала обучающихся [2, с. 18].

В государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования указывается, что «квалификация специалиста по связям с общественностью предусматривает овладение необходимыми знаниями и навыками для выполнения функций пресс-секретаря, менеджера коммуникационной структуры, эксперта, консультанта, референта в государственных и общественных учреждениях и организациях, коммерческих структурах по вопросам массовой информации и деловой коммуникации, общественных связей, гуманитарных технологий, научных, культурных и туристических обменов» [1, с. 2].

Согласно требованиям квалификации образовательного стандарта данной специальности, профессиональная деятельность специалиста направлена на изучение и выработку соответствующих рекомендаций по следующим аспектам:

- процессы и явления внутривосточной и международной жизни;
- межнациональные, межэтнические и международные отношения;
- научное и культурное сотрудничество;
- информационное обеспечение внутренней и внешней политики;
- формирование общественного мнения внутри страны и за рубежом;
- создание единого международного экономического, экологического, культурного и информационного пространства и др. [1, с. 2].

Исходя из этого, обучение профессиональному иностранному языку студентов целенаправленно ориентировано на содержание квалификационной характеристики выпускника, в соответствии с чем разработана специальная программа обучения.

В процессе формирования у студентов иноязычной коммуникативной компетенции выделяются три группы коммуникативных умений:

- 1) взаимодействие с зарубежными средствами массовой информации;
- 2) проведение пресс-конференций и участие в них (навыки общения со средствами массовой информации);
- 3) создание фирменного стиля и имиджа организации.

На качестве обучения иностранному языку в отечественной высшей школе отрицательно сказываются традиционно утвердившиеся и сохраняющиеся репродуктивные и малокоммуникативные методы, фронтальные формы обучения. В результате имеет место низкий уровень мотивации студентов к изучению иностранного языка, специалист не обладает необходимым уровнем его владения и оказывается неконкурентоспособным на современном рынке труда.

В рамках преподавания профессионального иностранного языка студентам специальности «Связи с общественностью» в ГОУ ВПО УГТУ – УПИ им. Первого Президента России Б. Н. Ельцина (ныне – УрФУ им. Первого Президента России Б. Н. Ельцина) было решено отдать предпочтение альтернативным методам обучения, и прежде всего проектной деятельности.

Проектная деятельность при обучении иностранному языку использовалась достаточно широко и сейчас представляет большой интерес и для ученых, и для педагогов. Мы понимаем ее как способ организации совместной продуктивной деятельности студентов, направленной на решение методической проблемы с осознанием личностной значимости создаваемых результатов для успешного профессионального становления.

В процессе обучения студентов основной задачей опытно-поисковой работы являлась проверка гипотезы о том, что эффективность формирования и развития профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов специальности «Связи с общественностью» повысится, если будут выполнены следующие условия:

- 1) актуализируется значимость иностранного языка, рассматриваемого как инструмент профессионального и личностного развития специалиста;
- 2) обучение профессиональному иностранному языку будет реализовано на основе проектной деятельности;
- 3) обучение будет осуществляться при помощи специально разработанной методики, включающей в себя дидактический комплекс проектов и направленной на поэтапное формирование умений и навыков иноязычного профессионального общения.

Опытно-поисковая работа проводилась со студентами 2–4-го курсов. Обучающиеся на каждом курсе были разделены на две группы – экспериментальную и контрольную. Студентам предлагался учебный материал в рамках предмета «Иностранный язык в профессиональной сфере».

Учебные занятия в обеих группах проводились по учебнику «Presentations in English» (автор Erica J. Williams). В ходе учебного процесса студентам прививались навыки правильного составления презентации, поэтапного ее формирования, выделения главных аспектов и умения креативно, ярко и эмоционально ее представить. В качестве закрепления пройденного материала обучающиеся самостоятельно готовили и представляли часть презентации. Участникам экспериментальной группы давалось творческое проектное задание, которое они разрабатывали на протяжении отведенного времени. Выполненное задание было публично представлено к защите в конце семестра.

Студентам второго курса было предложено проектное задание по теме «Мое хобби». Выбор темы, не связанной со специальностью, был обусловлен тем, что второкурсники не обладают достаточным для создания презентаций на профессиональные темы уровнем знаний.

В рамках учебной программы третьего курса предлагалась тема «Отношения со средствами массовой информации», разработка которой предусматривает подробный анализ выстраивания эффективных медиа-отношений. Для создания этих отношений нужно уметь создавать различные виды письменных документов, таких как пресс-релиз, гостевая колонка, статья редактору, социальная реклама. В экспериментальной группе для закрепления и усвоения пройденного материала студенты получали творческое проектное задание. Они выбирали компанию, для которой создавали эффективные медиа-отношения, и составляли специальную папку, включающую все виды необходимых письменных документов. Защита проекта проходила в виде деловой игры или «мозгового штурма». Преподаватель выбирал самый удачный проект и вводил «в курс дела» всю группу, распределял роли: представителя организации, редактора, представителей СМИ и т. д.

Таким образом, работая над проектом такого рода, студенты не только обучаются написанию профессионально-значимых информационных писем, но и развивают свою профессиональную иноязычную коммуникативную компетенцию.

Учебная программа четвертого курса предусматривала разработку темы «PR в СМИ», включающей информацию о том, как PR представлен и работает в Интернет, формирует различные точки зрения и влияет на мнение людей. Занятия проводились с использованием специально отобранного материала в обеих группах, но в экспериментальной группе было дано творческое проектное задание для самостоятельного выполнения и защиты в конце учебного семестра. Это задание предполагало поиск в Интернет статьи на актуальную тему с комментариями на иностранном языке, анализ этого материала, а также выявление позиции и роли автора в решении поднятых проблем. В процессе работы обучающиеся классифицировали комментарии по различным признакам, формулировали и размещали на англо- и русскоязычных форумах вопрос для обсуждения, анализировали полученные ответы и делали выводы об отношении к одной и той же проблеме представителей разных ментальностей.

По такому принципу было организовано и проведено обучение профессиональному иностранному языку в соответствии с рабочей программой на каждом курсе. По окончании каждого курса в экспериментальных группах проходила публичная защита проектных заданий, а в контрольных – итоговая контрольная работа.

Опытно-экспериментальное обучение осуществлялось в три этапа:

1. Подготовительный этап.

На данном этапе выявлялись уровень владения профессиональным иностранным языком, необходимость особой организации обучения. С этой целью проводились собеседование, анкетирование и тестирование студентов. Результаты названных мероприятий обнаружили высокую потребность в специально организованном обучении предмету «Иностранный язык в профессиональной сфере».

Собеседование и анкетирование будущих специалистов в сфере связей с общественностью убедительно доказали, что под профессиональным языком они прежде всего понимают способность общаться на иностранном языке на профессионально-ориентированные темы, т. е. сформированность умений монологического и диалогического говорения. Таким образом, на этом этапе была выявлена и поставлена главная цель исследования – формирование, развитие и совершенствование профессионально-ориентированной коммуникативной иноязычной компетенции.

В соответствии с этой целью нами была разработана методика обучения профессиональному иностранному языку специальности «Связи с общественностью» на основе проектной деятельности.

## 2. Основной этап.

Содержание основного этапа работы составляло выявление эффективности разработанной методики. На этом этапе был дидактически организован весь проектный материал. В целом в опытно-поисковой работе приняли участие 3 экспериментальные и 3 контрольные группы, в каждой из которых обучалось по 47 человек.

Выбор студентов данной специальности для участия в опытно-экспериментальной работе был обусловлен рядом факторов:

- специальность является наиболее популярной и востребованной у абитуриентов и студентов УГТУ – УПИ;
- по этой специальности обучаются по две параллельные группы студентов на каждом из курсов от второго до четвертого. Программа обучения профессиональному иностранному языку в группах одинакова, обучение ведется параллельно. Этот факт делает эксперимент репрезентативным и чистым.

Студенты всех групп в начале учебного семестра получали график проведения контрольных мероприятий на весь семестр. График включал в себя список контрольных мероприятий, учебный план, включающий 6 часов занятий по профессиональному иностранному языку в неделю (на всех курсах), сроки выполнения контрольных мероприятий, алгоритм действий и комментарии к выполнению проектных заданий. В графике указан конечный срок сдачи контрольного проектного задания. Начальный срок у всех контрольных мероприятий одинаковый – первое занятие в семестре.

## 3. Итоговый этап.

На данном этапе осуществлялась проверка валидности предлагаемой нами методики. Были получены и обработаны результаты опытного и контрольного обучения (табл. 1), проведен отсроченный срез знаний, направленный на проверку сформированности презентационных умений, навыков письменной речи (табл. 2), сделаны выводы об эффективности применения данной методики в процессе обучения студентов профессиональному иностранному языку.

Результаты диагностирующего среза свидетельствуют, что показатели успешности при выполнении теста в экспериментальных и контроль-

ных группах приблизительно одинаковы. Показатели успешности в трех группах экспериментального обучения при проведении итогового среза оказались существенно выше, чем в контрольных группах.

Таблица 1

Результаты диагностирующего и итогового среза знаний

Курс	№ группы	Количество студентов	Коэффициент успешности, $K_y$	
			диагностирующий срез	итоговый срез
2-й	27014 (эксп.)	16	0,43	0,87
	27015 (контр.)	15	0,40	0,70
3-й	36014 (эксп.)	14	0,42	0,86
	36015 (контр.)	16	0,41	0,69
4-й	45014 (эксп.)	17	0,40	0,85
	45015 (контр.)	16	0,42	0,72

*Примечание.*  $K_y$  вычисляется по формуле:  $K_y = a : n$ , где  $a$  – количество правильных ответов;  $n$  – общее число предполагаемых ответов.

Таблица 2

Результаты отсроченного среза знаний после проведения  
опытного обучения

Курс	№ группы	Количество студентов	Коэффициент успешности, $K_y$
3-й	37014 (эксп.)	16	0,85
	37015 (контр.)	15	0,68
4-й	46014 (эксп.)	14	0,84
	46015 (контр.)	16	0,67
5-й	55014 (эксп.)	17	0,83
	55015 (контр.)	16	0,69

Через год после окончания эксперимента был проведен отсроченный срез знаний, цель которого заключалась в выяснении степени сформированности презентационных навыков, письменной речи студентов опытных и контрольных групп.

Был проведен сравнительный анализ полученных результатов качества образовательного процесса, включающего применение проектной деятельности.

Результаты отсроченного среза знаний выявили, что показатели успешности в опытных группах практически остались стабильными, несмотря на небольшие отклонения, что является нормой с точки зрения особенностей работы памяти. Коэффициенты успешности в трех группах опытного обучения по-прежнему превышали значение 0,7. Это свидетель-

ствует о сформированности профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции будущих PR-специалистов.

Положительный результат проведенного среза знаний в группах опытного обучения свидетельствует о правомерности выдвинутой гипотезы исследования.

На основании применения проектной деятельности в рамках обучения профессиональному иностранному языку студентов специальности «Связи с общественностью» в течение трех лет мы можем сделать следующие выводы:

1) мотивация к учебе студентов экспериментальных групп, обучающихся профессиональному иностранному языку на основе проектной деятельности, выше, чем у студентов, обучающихся по традиционной схеме обучения;

2) доля самостоятельной работы в экспериментальных группах была больше и эффективнее, чем у студентов контрольных групп, за счет четких алгоритмов действий и указаний по выполнению заданий на основе проектной деятельности;

3) применение проектной деятельности в ходе обучения профессиональному иностранному языку имеет большие потенциальные возможности для обучения студентов, как в группе, так и индивидуально.

В настоящее время возникает потребность в создании новой модели иноязычного образования в неязыковом вузе. Практическое использование иностранного языка в профессиональной деятельности как цель профессионального иноязычного обучения уже не в полной мере удовлетворяет требованиям сегодняшнего дня, поэтому в процессе преподавания также необходимо развивать профессиональные качества будущего специалиста.

### Литература

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 350400 «Связи с общественностью», квалификация «Специалист по связям с общественностью». М., 2000. 29 с.

2. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков. М.: Высш. шк., 1981. 160 с.

3. Макарова Е. Е. Содержание лингвокультурологической компетентности студентов гуманитарных специальностей вузов // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2009. № 2. С. 78.

# НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

УДК 378.245.2 : 37

Г. Д. Бухарова

## О ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ДИССЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ПЕДАГОГИКЕ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

*Аннотация.* В статье автор размышляет о требованиях к диссертационным исследованиям по педагогической науке, приводит результаты анализа собственного опыта работы с диссертациями кандидатского и докторского уровней, рассматривает возможности для повышения качества диссертационных исследований по педагогике.

*Ключевые слова:* диссертация, диссертационный совет, Высшая аттестационная комиссия, повышение качества диссертационных исследований.

*Abstract.* The paper considers the requirements to Doctoral Research on pedagogics, an analysis of the author's experience of working on the Ph.D. and doctoral theses given and ways to improve the quality of dissertation research on pedagogy offered.

*Index terms:* dissertation, dissertation council, Higher attestation commission, improving the quality of dissertation research.

В настоящее время активно обсуждаются вопросы перспектив дальнейшего развития современного образования. Одним из залогов его успешности является качество профессиональной подготовки научно-педагогических кадров. В условиях динамических процессов, происходящих в обществе, в том числе в образовании, инновационных процессов по реализации национальной образовательной инициативы «Новая школа» возрастает внимание к научно-педагогическим исследованиям всех категорий работников системы образования. Востребованность в специалистах высшей квалификации – насущная проблема в системе высшего образования. Исследования в области социально-гуманитарных дисциплин становятся особо актуальными и значимыми в условиях научного обеспечения реализации обозначенной парадигмы, дальнейшего обновления и модернизации российского общества [4].

Обращение преподавателей технических учебных заведений к области социально-гуманитарных наук можно объяснить с позиции углубляющихся процессов гуманизации и гуманитаризации естественнонаучного и технического знания, с одной стороны, и вхождения российского образования в единое мировое образовательное пространство – с другой. Важно отметить, что, какая бы дисциплина ни являлась предметом преподавания, преподаватель и студенты становятся участниками педагогического процесса. И в идеальном варианте преподаватель должен владеть помимо предметных знаний знаниями из области педагогики и психологии.

Гуманистическая ориентация образовательной деятельности в высшем учебном заведении, выражающаяся в приоритете целей развития и саморазвития личности обучающихся, раскрытии ее потенциальных возможностей, в значительной степени детерминирована необходимостью объединения усилий всех участников образовательного процесса для достижения желаемого результата.

Сказанное позволяет резюмировать, что перед научно-педагогическим сообществом встает задача, диктуемая необходимостью повышения уровня психолого-педагогической подготовки преподавательского состава учебного заведения.

Вопрос повышения качества психолого-педагогических исследований обсуждается на различных уровнях. Этот вопрос стоит на повестке дня в Высшей аттестационной комиссии (ВАК) Министерства образования и науки РФ, у экспертов ВАК, в советах по защите докторских и кандидатских диссертаций, образовательных учреждениях высшего профессионального образования [1, 2, 3, 5].

Как ученому секретарю совета по защите докторских и кандидатских диссертаций по педагогическим наукам при Российском государственном профессионально-педагогическом университете, занимающему эту должность в течение 18 лет, как члену диссертационных советов при Уральском государственном педагогическом университете и Челябинском государственном педагогическом университете, научному консультанту четырех защищенных и утвержденных ВАК докторских диссертаций и научному руководителю более чем 50 кандидатских диссертаций по актуальным проблемам педагогической науки, мне хочется поделиться некоторыми размышлениями по обозначенной проблеме.

Начнем с изменившихся требований к содержательным и «формальным» признакам представляемых к защите диссертационных работ как кандидатского, так и докторского уровня, направленных на повышение качества диссертационных исследований.

В настоящее время экспертами ВАК обращается большое внимание на актуальные, неординарные, новые, инновационные темы и решаемые в их рамках проблемы [1]. В качестве примера приведем такие темы диссертаций, которые успешно защищены под моим научным консультированием и научным руководством: «Самоорганизация как основа развития колледжа» (О. Н. Арефьев, 2007), «Этнохудожественное воспитание учащихся в условиях сельского социума» (Г. С. Голошумова, 2007), «Формирование профессиональной компетентности студентов технического вуза в условиях информатизации образования» (Т. А. Матвеева, 2008), «Педагогические условия формирования экономической позиции учащихся старших классов» (В. И. Пачиков, 2005), «Педагогические условия обеспечения результативности образовательной системы колледжа» (Е. О. Дубровская, 2009), «Методика обучения компьютерной графике студентов вуза» (Т. В. Чернякова, 2010) и др.

К одному из важнейших направлений педагогических исследований следует отнести научное обеспечение реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». Данная проблема стояла на повестке дня расширенного заседания Президиума РАО, состоявшегося 19–20 апреля 2010 г. в Нижнем Новгороде: обсуждались вопросы, посвященные проблемам нового качества воспитания, традиционным и инновационным подходам и принципам воспитания подрастающего поколения, подготовке педагогов к воспитательной деятельности в условиях функционирования «Новой школы». Эти и другие, не менее актуальные проблемы, касающиеся создания и эффективного функционирования «Нашей новой школы», привлекают большое внимание авторов современных педагогических исследований.

На заседании особого обсуждения удостоилась и проблема создания условий и выявления путей качественного улучшения аттестации психолого-педагогических кадров высшей квалификации. Также были затронуты аспекты системы психолого-педагогической подготовки учительских кадров как необходимого условия становления новой школы, изыскания возможностей привлечения практиков к научным исследованиям. В диссертационных советах в последнее время стало даже использоваться такое понятие, как «учительская диссертация».

Среди прочих вызвавших особый интерес и дебаты участников заседания был вопрос: может ли кандидат наук являться научным руководителем диссертанта, работающего над кандидатской диссертацией? Да, кандидатам наук не запрещено становиться научными руководителями, но для этого у них должны быть формальные признаки: наличие монографических изданий и статей в изданиях, включенных в перечень ВАК, т. е. создание и наполнение портфолио значимых научных работ, а также наличие ученой степени кандидата педагогических наук (не филологических, физико-математических, химических и др.!).

В совете по защите докторских и кандидатских диссертаций при Российском государственном профессионально-педагогическом университете предъявляются требования достаточно высокого уровня: в частности, под научным руководством будущего соискателя ученой степени доктора наук на защиту должны представить кандидатские диссертации на актуальные и востребованные временем темы один – два аспиранта (соискателя), которые должны успешно защитить их на заседании диссертационного совета, грамотно оформить документы после защиты, обеспечив тем самым их благополучное прохождение в ВАК; кроме того, претенденты на докторскую степень должны иметь от 10–15 и более публикаций в изданиях, рекомендуемых ВАК.

Остановимся на теме количества и качества публикаций соискателя ученой степени по проблеме диссертационного исследования, которые прописываются в тексте автореферата. На сегодняшний день требования ВАК к публикациям соискателя следующие: для докторской диссертации количество публикаций в изданиях, включенных в реестр ВАК, – не менее семи, для кандидатской – как минимум, одна публикация.

В ВАК обсуждается вопрос об изменении требований к количеству публикаций, необходимых для защиты кандидатских и докторских диссертаций, в сторону увеличения их количества. Данный процесс медленен, но уже начался. Так, в настоящее время на защиту выходят соискатели ученой степени кандидата наук с двумя – тремя публикациями в изданиях, включенных в реестр ВАК, что, безусловно, приветствуется советами по защите докторских и кандидатских диссертаций.

Публикации в изданиях, включенных в реестр ВАК, должны содержать концептуальную идею, выносимую на защиту соискателем, и отражать основное содержание диссертационного исследования. В содержании научной статьи обязательными являются наличие теоретического осмысления и обоснование методов, средств, организационных форм и условий, направленных на практическую реализацию заявленных в изыскании научно-педагогических подходов. Нам представляется, что прикладная направленность статьи не только «украшает» текст, но и способствует ее осмысленному восприятию, нацеливает читателя на практическое воплощение идеи, научно-методологических и научно-теоретических подходов, условий, представленных в ней.

Как известно, существует различный характер публикаций – научный и методический. К первым относятся монографии, статьи в журналах, сборниках научных трудов, материалах научно-практических конференций и семинаров; объем их должен быть не менее 0,5–1,0 п. л. (1,0 п. л. – 16 страниц текста через один интервал). Ко вторым – учебные пособия, методические рекомендации, разработки, наличие которых предназначено для получения ученых званий. В список публикаций диссертанта они могут быть вписаны, но их число не должно, по крайней мере, превышать количество научных публикаций автора исследования.

Особую группу занимают учебные пособия, изданные в центральных издательствах тиражом 3–25 тыс. экз., благодаря чему авторы становятся широко известными в педагогическом сообществе. Такие публикации учитываются при защите диссертаций не только кандидатского, но и докторского уровня.

Важно, чтобы статьи соискателя были опубликованы в разных журналах, рекомендованных ВАК, и носили не только региональный или, как это часто бывает, вузовский характер, а были напечатаны в разных регионах. Речь в данном случае идет о так называемой «географии» опубликованных работ. Для докторской работы предпочтительными являются центральные журналы, которые издаются, как правило, тиражами в несколько тысяч и десятков тысяч экземпляров и становятся достоянием достаточно большого круга читателей, интересующихся проблемами образования и воспитания. Это такие издания, как «Педагогика», «Народное образование», «Высшее образование сегодня», «Высшее образование в России», «Известия Российской академии образования (РАО)», «Известия университета РАО», «Профессиональное образование. Столица» и т. д., далее идут журналы, издаваемые в отделениях РАО (например, «Образование

и наука: Известия УрО РАО»), затем следуют вестники вузов: «Вестник Башкирского университета», «Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева», «Вестник Челябинского государственного педагогического университета» и др. В списке журналов, рекомендованных ВАК, имеются журналы, представляющие отдельные регионы (в частности, «Педагогический журнал Башкортостана», «Сибирский педагогический журнал», «Сибирский психологический журнал» и т. д.), но являющиеся значимыми для страны в целом.

Для кандидатской диссертации требования более щадящие – публикации в центральных издательствах не являются обязательными, достаточно размещения статьи в изданиях регионального уровня. Так, это может быть один из вестников вуза, который вошел в новый (на февраль 2010 г.) реестр изданий, рекомендованных ВАК Министерства образования и науки РФ для публикации результатов докторских и кандидатских диссертаций.

Следует отметить, что практически все публикации являются платными, примерно 500–1200 и более рублей за одну печатную страницу. Для ассистентов и старших преподавателей это требование часто не «по карману». Однако если образовательное учреждение заинтересовано в своем работнике, то руководитель, как правило, изыскивает средства, чтобы помочь соискателю в финансовом отношении. Статьи аспирантов публикуются бесплатно. Для этого необходимо лишь представить в редакцию журнала справку о том, что автор статьи является аспирантом очной формы обучения.

При защите диссертации на соискание ученой степени доктора наук обязательным требованием является публикация монографии. Предпочтителен ее выход в одном из центральных издательств тиражом не менее 500 экз. с присвоением номера ISBN, который предполагает рассылку монографии в центральные библиотеки страны.

В ВАК обсуждается вопрос о том, стоит ли включать в список публикаций диссертанта тезисы докладов на научно-практических конференциях или только статьи, причем в журналах, которые имеют тираж, исчисляемый тысячами и десятками тысяч экземпляров. На сегодняшний день появился некий компромисс – включение в список работ материалов научно-практических конференций (объем публикации не менее трех – пяти страниц печатного текста), но не тезисов докладов.

К материалам докладов и выступлений требуется особое внимание. Желательно, чтобы они были апробированы и опубликованы на международных и всероссийских научно-практических конференциях. Хотя до сих пор мы допускали и публикации материалов региональных научно-практических конференций. Однако при этом учитывался статус конференции: например, конференция «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций» является весьма значимой, так как она вносит ощутимый вклад в развитие образовательного пространства Уральского региона и ее опубликованные материалы вполне можно включать в список работ автора.

Теперь обратимся непосредственно к качеству содержания диссертационных работ. Здесь не всегда и не все обстоит хорошо и гладко. Укажем на некоторые недочеты, которые встречаются при подготовке и оформлении диссертационных исследований.

Во-первых, случается, что в автореферате соискатель ссылается на фамилии ученых, а эти фамилии не всегда присутствуют в библиографическом списке диссертации.

Во-вторых, порой в тексте диссертации очень слабо представлена работа соискателя с текстами первоисточников. Так, достаточно часто отсутствуют постраничные ссылки на цитируемые литературные источники, т. е. отсутствует культура работы с первоисточниками. Кроме того, трудно не заметить, что из текста в текст повторяются одни и те же известные фамилии, однако создается впечатление, что работ этих ученых соискатели и не читали, и не знают. Это иногда обнаруживается и на защите, прежде всего, кандидатских диссертаций (чего нельзя сказать по поводу докторских работ, в особенности тех, которые защищаются в той же предметной (педагогической) области, как и предшествующие им кандидатские).

В-третьих, бывает, что соискатель защищает диссертацию по актуальной, современной проблеме, а ссылается на литературу, изданную много лет назад. Без таких ссылок не обойтись, если работа соискателя носит историко-педагогический характер, но в инновационных исследованиях устаревшая библиография выглядит, по меньшей мере, странно. Справедливости ради заметим: случается, что новой литературы по той или иной проблеме просто не существует – она либо лежит в издательстве, либо еще не написана. В работе издательств до сих пор сохраняется определенная инерционность. От написания книги до ее издания проходит, как минимум, год – полтора, а за такой для нашего ускоряющегося времени длительный период рождаются новые подходы, новые принципы, концепции, парадигмы и пр. Примером тому является актуальнейшая проблема настоящего времени – воспитание подрастающего поколения. Воспитывать так, как воспитывали предыдущее поколение, уже нельзя. А как? У кого найдется по-настоящему правильный ответ на остро стоящую в обществе, семье проблему? Готово ли подрастающее поколение в условиях обновляющейся России творить и созидать на благо страны? Сформировано ли у них чувство патриотизма? И что такое «патриотизм» в современной ситуации? Эти и другие вопросы требуют серьезного и вдумчивого исследования и практического выхода.

В-четвертых, «слабыми звеньями» большинства диссертационных исследований являются обоснование, обработка и анализ экспериментальных данных, полученных в ходе проведенной опытно-поисковой, опытно-экспериментальной работы. Часто выборка испытуемых составляет не более 10–15 человек, а математические расчеты проводятся с точностью до сотых долей. Вероятность повторения такого результата практически нулевая. Встает вопрос: а надо ли производить такие точные вы-

числения? Безусловно, нет. То, что единицу нельзя разделить точно на три части, не означает, что «съесть одну конфетку на троих нельзя». И педагогические исследования от подобных математических расчетов не становятся более значимыми, и качество их не возрастает.

Кроме того, бывают диссертации, в которых очень трудно уловить педагогическую идею. Это выявляется и при ответах соискателя на вопросы на защите диссертации. Думается, что идею, выносимую на защиту, надо «прожить», она должна стать достоянием защищающего, только тогда защита будет праздником для самого соискателя, членов кафедры и диссертационного совета.

И еще одна проблема. Нередко на довольно продолжительном этапе «сбора формальных признаков» перед защитой у молодого человека желание защищаться проходит. Он идет зарабатывать деньги, так как наука требует их вложения, и постепенно отказывается от мысли завершить диссертационное исследование. Подобное происходит и со студентами: на первых курсах у многих из них есть желание заниматься наукой, которое на старших курсах исчезает. Чем объяснить такие изменения? Это может послужить одной из тем диссертационного исследования.

Мы остановились лишь на некоторых вопросах, связанных с повышением качества диссертационных исследований по педагогике. Это проблема комплексная, и решать ее можно только с помощью всех заинтересованных ученых-теоретиков, практических педагогических работников, общества и государства.

В заключение хочется пожелать удачи всем, кто вступил на путь науки.

### **Литература**

1. Вершинина Н. А., Загузов Н. И., Писарева С. А., Тряпицына А. П. Современное диссертационное исследование по педагогике: Оценка качества: кн. для эксперта. Саратов: Саратов. гос. соц.-экон. ун-т, 2006. 288 с.
2. Загвязинский В. И. О качестве диссертационных работ по педагогике // Образование и наука: Изв. УрО РАО. 2008. № 2(50). С. 3–19.
3. Ткаченко Е. В. О критериях оценки качества диссертационного исследования // Образование и наука: Изв. УрО РАО. 2009. № 2(59). С. 27–32.
4. Фельдштейн Д. И. Приоритетные направления развития психолого-педагогических исследований // Бюллетень Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации. 2005. № 6. С. 1–11.
5. Фельдштейн Д. И. О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии // Образование и наука: Изв. УрО РАО. 2008. № 2(50). С. 3–19.

## К ЮБИЛЕЮ ВАЛЕНТИНЫ ЛАЗАРЕВНЫ ЗОРИНОЙ

Валентина Лазаревна Зорина – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая центром «Теория и технология Способа диалектического обучения», профессор Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

В. А. Зорина родилась 13 июля 1940 г. в с. Бородино Боградского района Красноярского края. Имеет три высших образования: в 1962 г. окончила Красноярский сельскохозяйственный институт, в 1970 г. – Абаканский педагогический институт и в 1980 г. – Московский государственный заочный педагогический институт. В 1999 г. защитила кандидатскую диссертацию по специальности «Общая педагогика, история педагогики и образования», а в 2003 г. Валентине Лазаревне было присвоено ученое звание доцента. С 1979 г. она работает в Красноярском краевом институте повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

Валентина Лазаревна является одним из авторов *способа диалектического обучения*, который признан Международным центром педагогического изобретательства (патент № 126 от 29.03.96 г.). Данный метод, по своей сути, является принципиально новым подходом к учебному процессу, поскольку в нем задействованы в своем органическом единстве диалектический и исторический материализм, диалектика труда – учебный процесс никогда ранее не основывался на диалектике как универсальном инструменте познания.

Основная проблематика исследований В. А. Зориной – диалектика учебного процесса, диалектика ступеней познания и общечеловеческой школы. В своих исследованиях ученый уделяет большое внимание разработке современного дидактического инструментария познания, способствующего совершенствованию учебного процесса и разрешению противоречий между богатым содержанием образования и неэффективными способами его усвоения субъектами образовательного процесса; необъективной оценкой знаний, выводимой учителем, и объективной самооценкой учащихся; природной любознательностью ребенка и его нежеланием учиться. Разработанный инструментарий стал основой еще одного ее педагогического изобретения – «Способа извлечения информации из читаемого текста», на которое в январе 2010 г. получено положительное заключение Федеральной службы по интеллектуальной собственности, патентам и товарным знакам РФ.

Результаты исследований В. А. Зориной обобщены в монографиях «Оптимизация образовательного процесса в средней школе посредством способа диалектического обучения» (2000), «Способ диалектического обучения: послевузовская подготовка преподавателя к реализации межпредметных связей» (2005), «Способ диалектического обучения: подготовка

учителя к формированию у учащихся системных знаний» (2010). Всего ученым опубликовано более 80 работ, в том числе 3 перечисленные монографии, 34 учебно-методических пособия, 48 научных работ, из них 7 в журналах, рекомендованных ВАК РФ.

О признании продуктивной научно-педагогической деятельности В. А. Зориной свидетельствуют медаль «За трудовое отличие» и Почетный знак «Отличник народного просвещения». Решением Ученого совета института от 09.04.2010 г. кандидатура Валентины Лазаревны рекомендована к присвоению почетного звания «Заслуженный учитель РФ».

Концептуальные идеи способа диалектического обучения привели к возникновению научной школы Гончарука – Зориной, которая развивает и реализует идею диалектического подхода к учебному процессу. Под руководством В. А. Зориной на основе теории и технологии способа диалектического обучения защищено три кандидатских диссертационных исследования. Результаты проведенных и защищенных исследований подтверждают теоретическую глубину метода и его неограниченные возможности.

В 2005 г. педагоги, реализующие способ диалектического обучения, объединились в Красноярское региональное общественное движение «За способом диалектического обучения – будущее!», единогласно избрав председателем Совета движения Валентину Лазаревну Зорину.

Последователи Валентины Лазаревны убеждены в том, что она является идеалом ученого, в ней великолепно сочетаются этика научного труда и принципиальная честность, умение видеть глубину противоречий и находить рациональные варианты их решения, целеустремленность и далекое видение будущего, доброта и отзывчивость.

Педагогическое сообщество, коллеги и ученики искренне поздравляют Валентину Лазаревну с юбилеем и желают здоровья, новых идей и неисчерпаемых сил для очередного яркого витка развития в ее научной биографии.

## ИНФОРМАЦИЯ

Окружная научно-практическая конференция

**НАУКА – ОБРАЗОВАНИЮ**

Екатеринбург 6–8 декабря 2010 г.

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Министерство общего и профессионального образования  
Свердловской области  
Администрация полномочного представителя Президента РФ  
в Уральском федеральном округе  
Учреждение Российской академии образования «Уральское отделение»  
Российский государственный профессионально-педагогический университет  
Уральский государственный педагогический университет  
ГБОУ ДПО Свердловской области «Институт развития образования»

Приглашаем Вас принять участие в окружной научно-практической конференции «**Наука – образованию**», которая будет проходить **6–8 декабря 2010 года** в г. Екатеринбурге. **Конференция проводится при поддержке Правительства Свердловской области в рамках Года Учителя.**

**Цели конференции:** предъявление потенциала фундаментальных и прикладных научных исследований Уральского региона, обеспечивающих реализацию приоритетных направлений национальной образовательной политики, поиск эффективных механизмов интеграции науки и образования.

**Участники конференции:**

Представители субъектов Российской Федерации Уральского федерального округа; руководители и специалисты региональных и муниципальных органов управления образованием, руководители и педагогические работники учреждений образования; руководители и научные работники Российской академии образования, Уральского отделения Российской академии образования, Уральского отделения Российской Академии наук, представители реального и банковского секторов экономики.

**Планируется работа по следующим тематическим направлениям:**

**1. Интеграция науки и образования в целях опережающего развития**

*Вопросы для обсуждения:*

- роль научных фундаментальных и прикладных исследований в развитии образования;
- проектный подход в интеграции науки и образования;

- новая школа – новое качество жизни;
- научные школы – опыт интеграции традиций и инноваций, фундаментальных и прикладных исследований, сотрудничества ведущих и молодых ученых;
- развитие сетевых форм организации инновационной деятельности в образовании и их научная поддержка;
- научно-образовательные, социо-культурные образовательные комплексы, инновационные кластеры и их роль в развитии образования;
- интеграция образования, науки и бизнеса в регионах;
- международное инновационное сотрудничество в сфере образования.

## **2. Научное сопровождение реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»**

*Вопросы для обсуждения:*

- научное сопровождение перехода на новые образовательные стандарты;
- научное сопровождение развития системы поддержки талантливых детей;
- научное сопровождение совершенствования учительского корпуса;
- научное сопровождение сохранения и укрепления здоровья школьников;
- научное сопровождение изменения инфраструктуры образования;
- научное сопровождение расширения самостоятельности школ.

## **3. Научное обеспечение модернизации профессионального образования**

*Вопросы для обсуждения:*

- пути устранения несоответствия структуры подготовки специалистов потребностям рынка труда;
- подготовка научно-педагогических кадров как главного ресурса модернизации образования;
- профессионально-педагогическое образование для инновационной экономики.

## **4. Научные исследования влияния современных социально-культурных изменений на развитие человека**

*Вопросы для обсуждения:*

- современная социальная ситуация функционирования и новые характеристики процесса развития современного ребенка;
- научные исследования когнитивного, социального и духовного развития детей;
- молодежные субкультуры, их влияние на образование и развитие человека;
- развитие адаптивности личности к изменениям и формирование креативных и социальных компетентностей, готовности к переобучению, образованию на протяжении всей жизни;
- педагог в ситуации социально-культурных изменений.

## **5. Научное прогнозирование развития образования**

*Вопросы для обсуждения:*

- научное прогнозирование как основа выработки стратегии развития образования;
- прогнозирование потребностей в человеческих ресурсах, их распределения и квалификации;
- прогнозирование изменений в динамике педагогических кадров, их профессиональной и квалификационной структуры для экономики и для социальной сферы;
- интеллектуальный капитал региона и его роль в развитии образования.

### **Мероприятия конференции:**

**Инновационный Форум** (мастер-классы, круглые столы, инновационные лаборатории, организуемые Научно-образовательными Центрами, НИИ и лабораториями, организациями – ассоциированными членами УрО РАО) с участием академиков и членов-корреспондентов РАО.

**Медиавыставка и выставка «Интеграция науки и образования в целях инновационного развития»** (выставка-презентация изданий УрО РАО, презентация журнала «Образование и наука. Известия УрО РАО», презентация инновационных продуктов образовательных и научных учреждений, результатов научно-образовательных проектов)

**Принимаются заявки на проведение в рамках Инновационного Форума мастер-классов, круглых столов, инновационных лабораторий и др.**

*Условия:*

1. Заявляемая тема должна раскрывать формы интеграции науки и образования по приоритетным направлениям национальной образовательной политики.
2. Заявляемое мероприятие должно объединять в совместной работе ученых и практиков образования.
3. Участие в работе известных ученых вузов и УрО РАО.
4. Организаторами могут выступать ОУ, НОЦы, методические, информационные и ресурсные центры, лаборатории, научно-исследовательские институты, муниципальные органы управления и др.
5. Оргкомитет конференции осуществляет информационную поддержку мероприятия, а также координационные функции.
6. Организаторы представляют в оргкомитет заявку (заверенную печатью учреждения-организатора), программу проведения мероприятия и пресс-релиз **в срок до 1 октября 2010 года**
7. Оргкомитет на основе поступивших заявок отбирает и приглашает к участию авторов наиболее интересных программ.

**Форма заявки:**

Председателю оргкомитета конференции Действительному члену РАО Г. М. Романцеву

Учреждение (наименование учреждения) в лице \_\_\_\_\_ действующего на основании \_\_\_\_\_ берет на себя инициативу проведения в рамках окружной конференции «Наука – образованию» \_\_\_\_\_ (наименование мероприятия) на тему: \_\_\_\_\_

В мероприятии будут принимать участие:

Мероприятие будет проходить по адресу:

Ответственный организатор:

Программа и пресс-релиз прилагаются

Подпись. Печать.

**Предусматриваются следующие формы участия в конференции:**

- очное участие;
- заочное участие.

По результатам работы конференции будет **издан сборник материалов. Лучшие статьи по итогам конференции публикуются в журнале «Образование и наука. Известия УрО РАО» (журнал включен в список ВАК).**

**Условия участия**

Для участия в конференции и своевременной подготовки изданий материалы и статьи необходимо **ПРЕДСТАВИТЬ до 1 ноября 2010 года;**

**Требования к оформлению материалов для публикации в сборнике**

Тексты предоставляются на электронных носителях в редакторе Ms Word (с расширением \*.doc или \*.rtf); параметры страницы (поля – все по 2,5 см.); шрифт (Times New Roman; 14 кегль для основного текста и 12 кегль для таблиц и примечаний; заголовок статьи оформляется прописными буквами, 14 кеглем, полужирным начертанием); выравнивание основного текста по ширине с автоматической расстановкой переносов, заголовок выравнивается по центру без использования переносов; одинарный межстрочный интервал; автоматический отступ первой строки – 0,75 см.; пронумерованные в порядке цитирования сноски в квадратных скобках выносятся в концевые примечания; обязательно различие при печати тире и дефиса; используются только треугольные кавычки « ». Список цитируемых источников информации приводится в конце статьи в алфавитном порядке, оформляется по ГОСТу 7.1–2006. В названии файла указывается фамилия автора.

Статьи необходимо тщательно вычитывать и соблюдать указанные требования. За содержание представленных к публикации материалов ответственность несет автор. Материалы, отправленные с опозданием, не

соответствующие тематике конференции и (или) редакционным требованиям, не рассматриваются. Принятые материалы не возвращаются.

Для **сборника материалов конференции** объем – 6 страниц. Материалы, объемом менее или более 6 страниц к печати не принимаются.

Для **публикации в журнале** объем статьи должен быть не менее 12 страниц. Менее 12 страниц к печати не принимаются. Требования **к оформлению статей для публикации в журнале размещены на сайте: <http://uroao.rsvpu.ru/>** Публикация в журнале осуществляется на основе конкурсного отбора по итогам конференции. Результаты отбора дополнительно сообщаются автору.

Оплачивается только публикация в сборнике материалов конференции. Стоимость публикации – 350 руб.

**Оплату** с пометкой **за публикацию материалов ОНПК «Наука образованию»** направлять на банковские реквизиты УрО РАО:

Учреждение Российской академии образования «Уральское отделение»  
Россия, 620012, Свердловская область, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, д. 11

Код дохода 57330201010010000130

Назначение платежа: информационно-консультационные услуги

УФК по Свердловской области (УРО РАО, л/сч 03621057320)

ИНН 6663080273

КПП 667301001

ГРКЦ ГУ БАНКА РОССИИ ПО СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛ.  
Г. ЕКАТЕРИНБУРГ

Р/с 40503810400001000060

БИК 046577001

ОКВЭД 73.10, ОКПО 56969032, ОГРН 1026605617191, ОКАТО 65401000000

Фактический адрес: Свердловская область, г. Екатеринбург, ул. Луначарского 85 а

Юридический адрес: Россия, 620012, Свердловская обл., г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, д. 11

Договор на зам. председателя Шевченко В. Я., действующего на основании доверенности № 9 от 11.01.2010 г.

**Форма заявки участника конференции:**

Фамилия	
Имя	
Отчество	
Должность	
Ученая степень	
Ученое звание	
Место работы (или учебы)	
Почтовый индекс, рабочий адрес, телефон с кодом города (факс, E-mail)	

Информация

Почтовый индекс, домашний адрес (без сокращений), телефон с кодом города (факс, E-mail)	
Тематическое направление	
Название научной публикации автора:	
Соавтор(ы)	
Форма участия ( <i>нужное подчеркнуть</i> ) Очная Заочная	
Техническое обеспечение доклада ( <i>указать необходимое оборудование и программное обеспечение</i> )	
Дата и время приезда	
Необходимость бронирования гостиницы (указать возможную стоимость номера)	

На адрес оргкомитета одновременно высылаются: квитанция об оплате оргвзноса (копия), материал в сборник конференции (6 стр.), статья в журнал «Образование и наука» (если участник принял решение участвовать в конкурсе статей); заявка участника конференции.

**Адрес оргкомитета:**

620075, г. Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а, Уральское отделение Российской академии образования, e-mail: [academia@urogoao.ru](mailto:academia@urogoao.ru)

Ответственный секретарь **Журавлева Алиса Федоровна**, телефоны: (343) 350–51–41, (343) 350–47–08(факс).

## АВТОРЫ НОМЕРА

**Борзилова Людмила Викторовна** – аспирант Института педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования, Казань. E-mail: mila73.06@mail.ru

**Бухарова Галина Дмитриевна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры информационных технологий, ученый секретарь совета Д 212.284.01 по защите докторских и кандидатских диссертаций при Российском государственном профессионально-педагогическом университете, Екатеринбург. E-mail: gd-buharova@yandex.ru

**Власова Наталья Сергеевна** – старший преподаватель, соискатель кафедры информационных технологий Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: vlnataly2007@yandex.ru

**Ворошилова Татьяна Анатольевна** – учитель экологии, биологии и химии, соискатель кафедры философии образования и андрагогики Института развития регионального образования Свердловской области, с. Кошай Серовского района Свердловской области. E-mail: tatanatvoroshil@mail.ru

**Давыдова Наталья Николаевна** – кандидат технических наук, доцент, начальник отдела инновационных проектов Уральского отделения Российской академии образования, Екатеринбург. E-mail: davydova@urogoa.ru

**Иванов Сергей Анатольевич** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры философии образования и андрагогики Института развития регионального образования Свердловской области, Екатеринбург. E-mail: sergey-irro@mail.ru

**Ильнер Александр Олегович** – аспирант кафедры иностранных языков в области экономики и управления Уральского федерального университета им. Первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург. E-mail: a.illner@mail.ru

**Королькова Инга Владиленовна** – руководитель учебного отдела Екатеринбургской епархии, Екатеринбург. E-mail: r\_centra@mail.ru

**Котляров Иван Дмитриевич** – кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента и маркетинга в печатном деле Северо-Западного института печати Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна, Санкт-Петербург. E-mail: ivan.kotliarov@mail.ru

**Лауккиа Яри** – доктор, директор Центра профессиональной переподготовки, Хельсинки, Финляндия. E-mail: jari.laukia@haaga-helia.fi

**Матушанский Григорий Ушеревич** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии профессионального образования Казанского государственного энергетического университета, ведущий научный сотрудник Института педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования, Казань. E-mail: vestnik@kgeu.ru

**Новиков Дмитрий Александрович** – доктор технических наук, профессор, член-корреспондент РАН, заместитель директора Института проблем управления Российской академии наук, профессор Московского физико-технического института, Москва. E-mail: novikov@ipu.ru, www.mtas.ru.

**Новиков Александр Михайлович** – доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, заслуженный деятель науки России, иностранный член Академии педагогических наук Украины, член Союза журналистов, руководитель Исследовательского центра теории непрерывного образования Российской академии образования, заведующий кафедрой Московского государственного открытого педагогического университета им. М. А. Шолохова, Москва. E-mail: amn@anovikov.ru, www.anovikov.ru

**Сороколат Елена Владимировна** – старший преподаватель кафедры практической психологии Уральского гуманитарного института, Екатеринбург. E-mail: Selenade@mail.ru

**Ткаченко Елена Евгеньевна** – аспирант кафедры иностранных языков в области экономики и управления Уральского федерального университета им. Первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург. E-mail: conny01@pochta.ru

**Юртаева Марина Николаевна** – аспирант кафедры теоретической и экспериментальной психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: myurtaeva\_82@mail.ru

# CONTENTS

## VIEWPOINT

*Kotlyarov I. D.* Quality Control of Local Scientific Journals

4

## MANAGEMENT SYSTEM OF EDUCATION

*Novikov A. M., Novikov D. A.* The Management Structure of the System of Education

20

*Davidova N.N.* Model of Educational Establishments Interaction as a Factor of Innovative Development of Regional Education

32

## GENERAL EDUCATION

*Matushansky G. I., Borzilova L. V.* Standard and Legal Bases of Higher Education of Russia when Integrating into the Bologna Process

42

## METHODOLOGY PROBLEMS

*Ivanov S. A., Voroshilova T. A.* Modern Ecological Education

53

## VOCATIONAL EDUCATION

*Ilner A. O.* The Analysis of Training Translators and Interpreters in Russia and Abroad

65

## PSYCHOLOGICAL RESEARCH

*Yurtaeva M. N.* Cognitive and Personal Features of Tolerance to Ambiguity

71

*Sorokolat E. V.* Psychological and Pedagogical Model of Pupils' Telephone Consulting in Crisis Situations

79

## INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

*Vlasova N. S.* Scientific and Methodological Maintenance of Forming WEB Competence of WEB Design Specialists-to-be.

99

CONTENTS

---

**EDUCATION ABROAD**

*Laukia Y.* Teacher Training in Finland

99

**DISCUSSION**

*Korolkova I.V.* Interaction between Russian Orthodox Church and State Education: Past and Present

113

**CONSULTATION**

*Tkachenko E.E.* Project Work in Teaching English for Specific Purposes to PR Students.

122

**SCIENCE LIFE**

*Bukharova G.P.* Improving the Level of Thesis Research on Pedagogy

129

**ISSUE AUTHORS**

144

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

### *Уважаемые коллеги!*

Журнал «Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской Академии образования» является научным периодическим печатным изданием Уральского отделения Российской академии образования, публикующим наиболее значимые научные труды и результаты научных исследований ученых Уральского региона и России, и распространяется на всей территории РФ.

Журнал публикует материалы по актуальным проблемам педагогики и психологии, информирует о программах и проектах в области педагогики и психологии.

Журнал включен Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки РФ в перечень ведущих научных журналов, выпускаемых в Российской Федерации, в которых разрешены публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени доктора наук.

Основная тематика, поддерживаемая журналом:

- Теоретические исследования в области педагогики и психологии;
- Общие проблемы образования;
- Профессиональное образование;
- Философия образования;
- Культурология образования;
- Психологические исследования;
- Социологические исследования.

К сотрудничеству приглашаются ученые-исследователи в области педагогики и психологии образования, докторанты, аспиранты, преподаватели вузов.

Для публикации статьи в журнале необходимо представить **материал в электронном виде**, объемом до 12 печатных страниц формата А4; **аннотацию** к статье на русском и английском языках, объемом не более 70 слов; сведения об авторе (ученая степень, звание, место работы, координаты: рабочий телефон, факс, электронная почта, почтовый адрес и адрес для направления авторского экземпляра в случае публикации).

Редакция может публиковать статьи в порядке обсуждения, не разделяя точки зрения авторов. Рукописи не возвращаются, рецензии не высылаются. Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, собственных имен и прочих сведений, а также за содержание материалов, не подлежащих открытой публикации. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Дополнительная информация и требования к публикациям размещены на сайте: [www.urogaо.ru](http://www.urogaо.ru)

### **Корреспондентский пункт журнала «Известия РАО»**

При Уральском отделении Российской академии образования открылся региональный корреспондентский пункт журнала «ИЗВЕСТИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ».

По вопросам публикации обращайтесь в редакцию журнала «Образование и наука» по тел. (343) 350-48-34.

**ПОДПИСНОЙ АБОНЕМЕНТ**  
 для оформления подписки на журнал  
**«Образование и наука. Известия УрО РАО»**  
 в почтовых отделениях РФ

Вырежьте бланк почтового абонемента и обратитесь для оформления  
 подписки в Ваше почтовое отделение

Подписной индекс  
 20462 по каталогу агентства «Роспечать»

Ф.СП-1		Министерство связи РФ	
		АБОНЕМЕНТ на газету <b>20462</b> журнал	
		«Образование и наука. Известия УрО РАО»	
		(наименование издания)	Количество комплектов
		на 200__ год по месяцам	
	1	2	3
	4	5	6
	7	8	9
	10	11	12
Куда			
		(почтовый индекс)	(адрес)
Кому			
		(фамилия, инициалы)	Тел. b/d
		ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА	
		на газету <b>20462</b> на журнал	
ПВ	ме-сто	ли-тер	
		«Образование и наука. Известия УрО РАО»	
		(наименование издания)	
Стои-мость	подписки		Кол-во комплек-тов
	переадре-совки		
		на 200__ год по месяцам	
	1	2	3
	4	5	6
	7	8	9
	10	11	12
Куда			
		(почтовый индекс)	(адрес)
Кому			
		(фамилия, инициалы)	Тел.

## ПАМЯТКА АВТОРАМ

### Общие положения

1. Журналу предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала.

2. Текст статьи должен включать следующие обязательные элементы:

- постановка задачи;
- научная экспозиция, которая вводит в проблему;
- анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи;
- исследовательская часть;
- система доказательств и научная аргументация;
- результаты исследования;
- научный аппарат и библиография.

Текст статьи должен быть написан языком, понятным не только специалистам, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Это требует дополнительного обоснования специализированных научных терминов.

3. К рукописи прилагается официальная рецензия и рекомендация к публикации (выписка из протокола заседания кафедры, ученого совета и проч.).

4. Авторский оригинал предоставляется в электронной версии с одной бумажной распечаткой текста, которая должна быть полностью идентична электронному варианту.

5. Средний объем статьи – 12 страниц, страницы должны быть пронумерованы.

6. К статье прилагается аннотация (не более ¼ страницы) и 3–5 ключевых слов на русском и английском языках, УДК.

7. Список цитируемой литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, оформляется по правилам оформления библиографических списков. Ссылки в тексте должны соответствовать списку литературы.

8. Последовательность оформления рукописи: заголовок статьи, инициалы и фамилия автора на русском и английском языках, аннотация и ключевые слова на русском и английском языках, основной текст, список использованной литературы на русском и английском языках.

9. Рисунки и диаграммы дублируются и прилагаются на отдельном файле.

10. После текста статьи указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью; место работы и должность; ученая степень и звание; контактные телефоны, домашний и электронный адрес.

11. Рукописи, не соответствующие редакционным требованиям, не рассматриваются.

12. Редакционная коллегия оставляет за собой право редактирования поступающих материалов.

### Требования к авторскому оригиналу

1. Формат – MS Word.
2. Гарнитура – Times New Roman.
3. Размер шрифта (кегель) – 14.
4. Межстрочный интервал – 1,5.
5. Межбуквенный интервал – обычный.
6. Абзацный отступ – стандартный (1,27).

7. Поля – все по 2 см.
  8. Выравнивание текста по ширине.
  9. Переносы обязательны.
  10. Межсловный пробел – один знак.
  11. Допустимые выделения – курсив, полужирный.
  12. Внутритекстовые ссылки на включенные в список литературы работы приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и номера страницы источника цитаты.
  13. Дефис должен отличаться от тире.
  14. Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.
  15. При наборе не допускается стилей, не задаются колонки.
  16. Не допускаются пробелы между абзацами.
  17. Рисунки только черно-белые, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, растровые изображения – в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.
- Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio **вместе с исходным файлом.**

### **Порядок продвижения рукописи**

1. При поступлении в редакцию статья регистрируется и в соответствии с датой поступления рассматривается в свою очередь.
2. Все статьи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.
3. Рукописи, не принятые к изданию, не возвращаются.
4. Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания о недоработках, которые требуется устранить.
5. Подробные требования к представляемым работам размещены на сайте журнала **[www.ugora.ru](http://www.ugora.ru)**.

### **Уважаемые авторы!**

Для размещения Вашей статьи в базе данных журнала просим Вас:

1. Обратиться в раздел ЖУРНАЛ на сайте [www.ugora.ru](http://www.ugora.ru).
2. Перейти по ссылке в раздел СОТРУДНИЧЕСТВО.
3. Перейти по ссылке в раздел ПРИЕМ, УЧЕТ И РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ СТАТЕЙ.
4. Зарегистрироваться в базе данных.
5. После регистрации Вы можете разместить Вашу статью в разделе ДОБАВИТЬ СТАТЬЮ.

### **ВНИМАНИЕ!**

При регистрации следует выбрать статус физического или юридического лица в зависимости от предполагаемого способа оплаты. Если Ваша статья оплачивается из средств организации или Фонда – то выбирается вариант «Юридическое лицо», если Вы предполагаете оплачивать статью лично – вариант «Физическое лицо».

# **ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА**

**Журнал теоретических  
и прикладных исследований № 8(76)**

Журнал зарегистрирован  
Уральским окружным межрегиональным территориальным управлением  
Министерства Российской Федерации по делам печати,  
телерадиовещания и средств массовых коммуникаций

Свидетельство о регистрации ПИ № 11– 0803 от 10 сентября 2001 года

*Учредитель* Государственное учреждение «Уральское отделение  
Российской академии образования»  
*Адрес издателя и редакции:* 620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а  
тел. (343) 350-48-34; e-mail: [editor@urorao.ru](mailto:editor@urorao.ru)

Подписано в печать 20.07.2010. Формат 70×108/16.  
Усл. печ. л. 10,05. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 500 экз. Заказ № \_\_\_\_.

Цена свободная